UNIVERSITÉ DE PARIS
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

LES MÉCANISMES D'ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L'ADULTE

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Paris

PAR

Charles P. BOUTON

PARIS
LIBRAIRIE C. KLINCKSIECK
11, Rue de Lille

1969

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538115_0074

LES MÉCANISMES D'ACQUISITION DU FRANÇAIS

LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L'ADULTE

UNIVERSITÉ DE PARIS
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

LES MÉCANISMES D'ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ L'ADULTE

THÈSE POUR LE DOCTORAT ÈS LETTRES

présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Paris

PAR

Charles P. BOUTON

PARIS
LIBRAIRIE C. KLINCKSIECK
11, Rue de Lille

1969

© Librairie C. Klincksieck, Paris, 1969

A mon Père.

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

AVANT-PROPOS

Pierre Fouché qui m'avait d'abord encouragé à entreprendre ce travail a suivi mes efforts tout au long des dix années que j'y ai consacrées avec une attention toujours aussi vigilante.

Ayant eu la joie d'être l'élève de ce Maître pendant plus de vingt ans, ce sont ses méthodes de recherche et de pensée que je me suis efforcé de suivre en les appliquant avec rigueur à l'objet de mon étude. Ce travail lui doit donc beaucoup.

La mort de ce Maître, survenue trois mois après que le présent ouvrage eut reçu de Monsieur le Recteur et de Monsieur le Doyen son visa et son permis d'imprimer, m'autorise à exprimer ici ma vénération à son égard, la respectueuse amitié qui m'attachait à lui et à dire la gratitude que je conserve à sa mémoire.

Qu'il me soit permis de remercier M. le Professeur Arveiller qui a accepté, à la mort de notre Maître, d'être le rapporteur de cette thèse.

INTRODUCTION

I. Exposé des motifs.

II. L'École Pratique de l'Alliance Française a Paris :
a) *le public,*
b) *organisation de l'enseignement,*
c) *la progression,*
d) *l'esprit de la méthode.*

III. Plan de cet ouvrage.

I. — Exposé des motifs

L'étude des mécanismes d'acquisition du français, langue étrangère, chez l'adulte, ici entreprise, trouve plusieurs justifications :

1. Les travaux similaires existant en ce domaine ne donnent bien souvent qu'une vue fragmentaire des problèmes et ne semblent pas les avoir saisis dans toute leur complexité.

2. Les rédacteurs de tels travaux sont principalement des pédagogues et leur point de vue se trouve au départ limité par l'orientation même de leurs intérêts.

3. Quand des spécialistes de linguistique, de psycholinguistique, de psychologie ou de neurophysiologie abordent ces problèmes ils les étudient naturellement dans l'éclairage exclusif de leur spécialité.

4. Souvent des points de départ théoriques empêchent les observateurs de saisir la variété des interprétations possibles. On veut démontrer qu'une méthode est bonne ou qu'elle est mauvaise, justifier un choix, expliquer la réalité par un système d'interprétation exclusif, etc.

5. Dans les meilleurs cas, les observations ont été conduites sur des populations linguistiquement homogènes et numériquement limitées et, de ce fait, elles manquent de généralité. Ce sont surtout des enfants ou des adolescents qui ont d'ailleurs été observés.

6. Enfin de tels travaux ont principalement abordé l'étude de l'acquisition de langues étrangères autres que le français et particulièrement de l'anglais.

C'est dans le souci de faire une synthèse aussi complète que possible de tous les aspects de l'acquisition que nous avons envisagé notre travail de recherche.

Nous avons rejeté au départ tout point de vue théorique susceptible de fausser l'observation pragmatique des comportements d'acquisition. Ce n'est qu'après avoir rassemblé sur fiches la totalité de nos observations et les résultats des principales enquêtes que nous avions conduites que nous avons entrepris de construire une typologie de l'acquisition de la langue seconde.

A ce moment-là seulement, nous avons fait appel aux données des différentes disciplines scientifiques qui pouvaient nous permettre de mieux comprendre les faits et qui devaient nous guider pour en proposer une interprétation aussi objective que possible.

Durant plusieurs années, nous avons donc poursuivi, en même temps que nos enquêtes et nos observations s'accumulaient, une étude approfondie et systématique des littératures spécialisées sans essayer d'opérer des synthèses prématurées.

Nous nous sommes efforcé ensuite de concevoir un plan détaillé permettant une exposition précise et logique de l'ensemble des résultats obtenus et des interprétations que nous pouvions en proposer.

La possibilité dont nous avons bénéficié, grâce à l'École Pratique de l'Alliance Française à Paris, de faire porter nos observations et nos enquêtes sur une population étendue d'étudiants étrangers adultes nous a grandement servi et nous tenons à en remercier à la fois M. Blancpain, Secrétaire général de l'Alliance Française et MM. G. Mauger et M. Bruézière, successivement Directeurs de cette école.

La nature même de l'enseignement dispensé dans cet établissement, la qualité des étudiants qui le fréquentent, les buts qu'ils poursuivent, nous ont permis de délimiter notre sujet.

Nous avons essayé de comprendre selon quelles étapes, en fonction de quels mécanismes s'organisait la progressive acquisition du français langue étrangère, comme moyen de communication et d'expression aussi complet que possible chez des adultes ne cherchant pas à se spécialiser dans cette langue, mais

voulant disposer de ce qu'il est convenu d'appeler « une langue véhiculaire ».

Il se trouve que l'orientation moderne de l'enseignement du français langue étrangère, et des langues étrangères en général, tend de plus en plus à rejoindre des objectifs semblables à celui des étudiants que nous avons observés. Nous en sommes heureux dans la mesure où cette tendance nouvelle de l'enseignement des langues étrangères actualise notre étude aux yeux de nos collègues, Professeurs de langues vivantes, et la revêt, du moins nous l'espérons, d'un intérêt particulier.

II. — L'École Pratique de l'Alliance Française, a Paris

La totalité de nos travaux d'observation se fondant sur une population de sujets qui suivaient l'enseignement de l'École Pratique de l'Alliance Française, à Paris, il nous paraît nécessaire de préciser ici quel est le public de cet établissement, quelle est l'organisation de son enseignement, quelle est la progression suivie et quel est l'esprit de la méthode qui y est pratiquée.

a) *Le public de l'École Pratique.*

Le public de cette école est constitué uniquement d'étudiants étrangers adultes. Ceux-ci appartiennent à tous les pays du monde et en représentent les principaux groupes linguistiques.

La moyenne quotidienne de fréquentation des cours donne une idée de l'importance numérique de cette population scolaire :

Cette moyenne est passée de 5 960 en 1963 à 7 600 en 1966.

Pour l'année 1965, 31 073 étudiants ont fréquenté cet établissement. Les 15 nationalités les plus représentées étaient :

L'Allemagne, 6 000 ; les États-Unis, 3 600 ; l'Espagne, 3 200 ; la Grande-Bretagne, 1 800 ; l'Italie, 1 600 ; la Yougoslavie, 1 200 ; la Suisse, 1 100 ; l'Autriche, 1 000 ; la Suède, 800 ; le Japon, les Pays-Bas, le Danemark, la Pologne, le Portugal et l'Iran, enfin, entre 500 et 600.

En tout, des étudiants de 117 nationalités ont suivi les cours de cette école en 1965.

Les âges des étudiants sont largement étalés entre 17 et 60 ans ou plus !

Toutefois, les 2/3 des étudiants ont entre 18 en 25 ans. Le niveau de formation général se situe principalement au niveau correspondant de nos classes terminales du second degré et au niveau de l'enseignement universitaire. Ces étudiants, en nombre

considérable, poursuivent à Paris, en même temps que l'étude du français, des études de spécialité. En nombre très réduit, 2 % des effectifs, ils se spécialisent en français, pour devenir dans leur pays, ensuite, professeurs de français.

Cette précision a ici son importance puisque nous nous sommes en effet proposé d'étudier principalement les processus d'acquisition du français, langue étrangère, chez des adultes qui ne se destinent pas à faire de l'étude de cette langue une spécialité.

b) *Organisation de l'enseignement.*

Les étudiants qui suivent les cours de l'établissement sont soumis à un enseignement quotidien de deux heures. La progression est organisée en degrés dont nous indiquons la durée :

1er degré : 1 mois (débutants absolus)
2e » 3 »
3e » 3 »
4e » 3 »
5e » 5 » (niveau le plus avancé)

Un test d'orientation, subi à l'arrivée de l'étudiant, permet de déterminer le degré et le mois du degré qui correspondent le mieux à son niveau de connaissance de la langue et de lui attribuer une classe où il débutera. Par la suite, le professeur de la classe peut, si cela est nécessaire, réorienter l'élève vers une classe plus conforme à son niveau.

Les débutants absolus représentent environ 10 % des effectifs de l'école pour un mois déterminé. Les débutants relatifs arrivent à tous les niveaux (compte tenu des mois des degrés, il y a 13 niveaux intermédiaires à tout moment de l'année).

A la fin de chaque degré, un examen de passage permet l'accès au niveau supérieur.

Les études sont sanctionnées au niveau du IVe degré par un Certificat de Français Parlé dont la possession est nécessaire pour se présenter au Diplôme de Langue.

A la fin du Ve degré, les étudiants passent le Diplôme Supérieur de Langue et de Civilisation françaises [1].

Nous donnerons en annexe des sujets d'examens permettant

1. Des sections spécialisées permettant, au niveau du IVe degré, une diversification des cours, préparent des examens particuliers : option français scientifique du Diplôme de Langue pour les étudiants des Facultés des sciences - français commercial et diplôme de traducteur-interprète. Un Brevet d'Aptitude à l'Enseignement du Français hors de France sanctionne les études de ceux qui se spécialisent comme professeurs de français.

de préciser le niveau de connaissance impliqué par ces épreuves et sanctionné par elles.

c) *La progression.*

Les tableaux récapitulatifs, donnés en annexe également, apportent des précisions quant à la progression linguistique de degré à degré. Nous avons utilisé une formulation grammaticale très conventionnelle pour éviter toute ambiguïté, mais il va de soi que les tâches d'acquisition sont bien plus complexes et ne sauraient se réduire à l'enseignement systématique de ces points grammaticaux ou lexicaux que nous donnons à titre indicatif.

Précisons que cette progression correspond à celle des manuels qui sont utilisés à tous les degrés de l'établissement et dont l'ensemble constitue le « Cours de Langue et de Civilisation françaises » publié sous la direction de G. Mauger — principal auteur des deux premiers tomes — et actuellement Directeur honoraire de l'école. La collection comporte quatre tomes. La très grande diffusion de ces ouvrages nous dispense de les présenter d'une manière détaillée.

d) *L'esprit de la méthode.*

Il y a plus de cinquante ans que l'École Pratique se consacre à l'enseignement du français aux étrangers.

Il va de soi que durant cette longue période ses méthodes ont évolué.

Elle fut probablement l'une des premières institutions de son espèce à envisager l'enseignement d'une langue vivante excluant tout recours à la langue maternelle ou aux langues maternelles des élèves. C'est de cette forme de méthode directe que s'est dégagée, progressivement dans l'École même, la notion de « français langue étrangère » impliquant la transformation de pédagogies qui au début n'envisageaient pas que l'on puisse procéder, avec des étrangers adultes, autrement qu'avec les jeunes Français eux-mêmes.

D'une manière très empirique, le critère de la nécessité ayant régulièrement déterminé le choix des moyens à systématiser, s'est ainsi édifiée une pédagogie qui a fait ses preuves, à Paris d'abord, mais aussi dans les nombreux centres d'enseignement du français relevant directement des Alliances dans le monde ou qui se sont simplement contentés d'emprunter ou d'imiter ses méthodes.

L'action de M. G. Mauger à la direction de l'École, son activité pédagogique inlassable servie par une très grande intuition des

moyens et des buts et fondée sur une connaissance très fine des problèmes linguistiques ont donné à cet empirisme sa théorie.

Le couronnement de ces efforts fut sans conteste la publication du Cours de Langue et de Civilisation françaises qui est utilisé depuis maintenant plus de dix ans non seulement à l'École mais un peu partout dans le monde.

Depuis, la pédagogie de l'École, en perpétuelle évolution, peut être définie comme étant le fruit d'une expérience pragmatique continuellement modifiée par la recherche, l'adaptation aux moyens d'enseignement nouveaux mis à sa disposition par les techniques.

Si tous les choix — nous le verrons au moment de nos conclusions pédagogiques — ne sont pas à ratifier, l'efficacité et le rendement des méthodes actuellement pratiquées sont indéniables [1] et les options fondamentales restent valables même lorsqu'on les soumet au crible d'une critique fondée sur la prise en considération des mécanismes essentiels de l'acquisition, comme nous l'avons fait durant plusieurs années.

C'est par intuition souvent que le pédagogue a trouvé la voie mais cette intuition correspond à notre avis aux réalités profondes des comportements d'acquisition.

Cette constatation ne signifie pas que des progrès ne soient pas possibles, bien au contraire ! Tout au cours de notre étude et particulièrement dans nos conclusions nous signalerons qu'une meilleure connaissance des mécanismes de l'apprentissage, complétée par des bases linguistiques neuves qu'il était impossible d'entrevoir il y a quelques années, et soutenue par des moyens techniques plus puissants, peuvent à l'avenir améliorer quantitativement et qualitativement les résultats.

Toutefois, il ne nous semble pas déraisonnable de considérer que le public de l'École soumis à une telle pédagogie peut nous fournir une population témoin particulièrement susceptible d'être observée, pour étudier, dans des conditions optimales, les processus d'acquisition du français comme langue étrangère.

Le non recours de l'École à la langue maternelle comme principe d'acquisition imposé ici par empirisme, le but constant de faire, des élèves qui se confient à elle, de véritables francophones constituent en effet les fondements de toute pédagogie moderne d'une langue vivante.

1. Si les résultats obtenus n'étaient pas satisfaisants, la progression constante des effectifs de l'École ne se maintiendrait pas depuis de longues années, et dans les conditions qui sont celles de son fonctionnement, elle aurait dû depuis longtemps fermer ses portes.

III. — Plan de cet ouvrage

Nous étudierons dans un premier livre les processus d'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant.

Le second livre sera consacré à la phénoménologie de l'acquisition de la langue seconde. Il se subdivisera en quatre parties :

1re partie : Typologie générale de l'acquisition de la langue seconde.

2e partie : L'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication.

3e partie : L'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression.

4e partie : Les aspects neurophysiologiques de l'acquisition de la langue seconde.

Le troisième livre, réservé aux conclusions, nous conduira à essayer de déterminer :

— le rôle de la langue seconde dans le comportement verbal global des sujets ;

— le caractère spécifique de l'acquisition et de la connaissance de la langue seconde ;

— les considérations pédagogiques qui découlent de notre étude.

ANNEXE I

Progression de l'École de degré à degré

1er Degré (Tome I - 1re partie - 22 leçons) *

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
1re SEM. LEÇONS 1 à 6	Un - une (masc.-f.) des (s.-p.) le - la - les accord adj. noms pluriel : eaux je suis (ÊTRE pr. indic.)	c'est est-ce qu'est-ce négation ne ... pas il y a un il n'y a pas de	homme - femme classe maison couleurs petit - étroit mince - grand numération	*articles* - défini - indéfini *noms - adjectifs* singulier pluriel masculin féminin
2e SEM. LEÇONS 7 à 12	ÊTRE } présent AVOIR } - formes interr. et négative - adj. possessifs - de (article) - verbes en ER - du (de le) - des - au - aux	j'ai un livre je n'ai pas de livre - de gros livres - « entrer en » - « sortir de » - la manière de dire l'heure - nous sommes au mois de	noms de : - matière - corps humain - tête - heure - éphéméride	*adjectifs* - qualificatifs - possessifs *prépositions* affirmation interrogation négation
3e SEM. LEÇONS 13 à 17	- adjectifs démonstratifs - synthèse ER IR issant IR ant irrégularités de COMMENCER PESER AVOIR - ÊTRE passé comp. ind. accord part. pas.	il fait » » chaud » » jour » » beau mesures simples interrogation négation avec le passé comp.	- saisons - mesures - maison - famille - salon - s. à manger - cuisine	*adjectifs* - démonstratifs temporalité avec le passé composé le futur
4e SEM. LEÇONS 18 à 22	Futur ER - IR Passé composé *conjugaison de* BOIRE AVOIR ÊTRE ALLER SE LAVER Article partitif	je vais partir interrogation négation emploi du partitif	- chambre - s. de bains - vêtements - repas	temporalité (suite) futur proche

* Il s'agit du *Cours de langue et de civilisation française* de G. Mauger (T. V : G. Mauger et M. Bruézière). Éd. Hachette, Paris, 1959 (voir p. 16).

2e Degré (Tome I - 2e partie)

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Révision du 1er degré	le verbe pronominal	lettres passeport	temporalité
	pluriel des noms : s - s x - x z - z eau - eaux eu - eux ou - oux et exceptions	construction des formes	la toilette voyage chemin de fer	le passé récent le verbe pronominal
	au - aux ail - aux et exceptions	- affirmatives - interrogatives - négatives	Paris l'hôtel	sujet - objet direct - objet indirect
Mois I Leçons 23 à 39	masc. et fém. plur. des adj. - impératif - comparatif - superlatif	construction du comparatif et du superlatif	repas au restaurant repas en famille l'appartement les pièces	
	fém. adj. (suite) e - er - on - au - et gros - bas - gras nouveau - vieux eur - euse eux - euses f - ve			
	pronoms - possessifs - personnels			
	les pronoms personnels forts			

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
Mois II Leçons 40 à 55	MENER - PESER ACHETER - LEVER féminin du nom cas : er - ère eur - trice ien - ienne verbes en CER - GER - en AYER - OYER - UYER L'imparfait étude des valeurs répétition *adverbes :* - lieu - manière pronom relatif sujet - objet dont - où démonstr. composés adj. démonstr. pron. démonstrat. adj. interrogat. pron. interrogat. ÊTRE / AVOIR } accord du participe passé	construction de la proposition relative avec : qui, que, dont, où	épicerie légumes - fruits boucherie charcuterie poissonnerie commerçant de quartier la poste métro autobus coiffeur Préfecture de police Paris, vu de la Tour Eiffel rues - circulation café - tabac théâtre - cinéma concert au Luxembourg animaux au Zoo	emploi de l'imparfait : passé - aspect non fini l'adverbe notions grammaticales concernant le pronom relatif et son usage objet direct objet indirect nature du mot analyse fonction

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
Mois III Leçons 56 à 65	Futur antérieur 1. avec avoir 2. avec être Le plus-que-parfait Participe présent Gérondif Présent du conditionnel Révision	expression de l'antériorité expression de la condition emploi du participe présent emploi du gérondif emploi de : c'est que ... c'est à ... que c'est qui ce sont ...	la plage la montagne campagne chasse pêche moisson vendanges animaux de la ferme mariage à la campagne fête du village sports un accident l'hôpital l'école	la concordance des temps antériorité a) dans le passé b) dans le futur notions d'analyse équivalence d'expression Ex. : emploi du gérondif pour exprimer la simultanéité

3e Degré (Tome II - 1re partie)

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	genre des noms de pays et de province	mécanisme de construction du passif (pr., imp., fut.) (p. c.)	géographie	*verbes*
			les routes	- transitifs
				- intransitifs
	formes du passif présent imparfait futur passé composé		les fleuves	et
			le village	- transit. directs
		construction :	automobiles et chauffeurs	- transit. indirects
	rappel plus-que-p. et futur antér. et passifs correspondants	« cette maison se voit de loin ».	la pêche (en mer)	rappel antériorité
Mois I		le passif de résultat	industrie	
			- charbon	
Leçons	pluriel des noms composés		- sidérurgie	valeur primaire du subjonct.
1 à 11		emploi du subjonctif dans la complétive	agriculture	
	Subjonctif		industrie	prop. complétive
	verbes en ER IR	accord complexe de l'adj. qual. avec 2 noms (masc. fém.)	- tissage	
			vignoble	but
	L'impératif		Lorraine - guerre	
	Subjonctif ÊTRE AVOIR	subj. avec :		
		pour que ... de peur que ... jusqu'à ce que ... avant que ...		
	Subjonctif présent passif			
		construction de peur que ... ne avant que ... ne		
	Subjonctif 3e groupe suite cas spéciaux			

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Formation du passé simple	mécanisme - imparfait - passé simple	L'Alsace les animaux	temporalité du passé
	Formation du - passé ant. - passé simple des v. du 3e gr.	val. imparfait plus-que-parf. passé simple	fleurs et arbres industrie mécanique du Jura	emploi du passé simple et de l'imparfait
	Passé simple passif	constr. de la subordonnée de temps	enseignement Bougogne	mécanisme des temps du passé
	Formation du passé s. (suite)		Jura Noël	la concordance des temps
Mois II Leçons 12 à 23	passé antérieur - passif	constr. des relatifs	Alpes - neige	
	Système des relatifs : a) simples b) composés	emploi de : - dont - où		
	Partic. présent passé Valeur - active - passive	étude plus complète de la syntaxe des pronoms pers. compléments		
	Adj. interrog. Formation de l'infinit. (passé) Pronom interrog.	valeur de l'infinitif construction de l'infinitif v. suivis de l'inf. - assez pour - trop pour		
	Étude plus complète du pronom pers.			

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Pronom pers. sujet	syntaxe pronom pers. complément	- Provence	
	le neutre il il = ce		activités domestiques	
	Pronom pers. compl. non réfléchis	place pronom pers. réfléchi	- Toulon marine de guerre	notions d'analyse
	- objet directs - objet indir.	emploi pronom pers. avec impératif	- Marseille marine marchande	les fonctions
	Pronoms - réfléchis - toniques		voyage en avion	emploi des pronoms
	Sens du pron. pers. réfl.		clinique corps humain maladies	le conditionnel présent et passé
Mois III Leçons 24 à 36	Accord part. p. des verbes pronominaux		spectacles	valeurs nuances
	Révision du système des pronoms pers.		- Nice vocabulaire des fêtes publiques	valeur de si
	Accord du verbe avec son sujet	syntaxe des pronoms pers. employés ensemble - affirmation	- Corse	
	Accord part. p. (AVOIR - ÊTRE)	- négation - interrogation - impératif	province antique et tauromachie	
	Révision	emploi de : EN et DANS A et DE	- Lourdes religion	
	Cond. présent Cond. passé	valeur du : - cond. prés. - cond. passé	mondanités imprimerie édition	
	Cond. passif			

4e Degré (Tome II - 2e partie)

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Révision - plus-que-parf. - futur antérieur	construction des temps de l'antériorité	montagne forêt	temporalité acquisition définitive des mécanismes de concordance des temps et des modes
	Pronoms indéf.	passif (constr.)	banque affaires impôts	
	Révision - passé simple - passé antérieur		l'auto l'accident	
	Construc. du passif Rév. du subj. même - tout Infinitif Participes indéfinis (fin)	syntaxe des indéfinis	vocabulaire du train	
Mois I Leçons 37 à 46	Subj. passé — passé passif	l'usage du subjonctif a) révision b) extension	vocabulaire de la justice forêt les volcans	
	Emploi des nombres	l'usage du conditionnel passé	l'Auvergne	
	Subj. p.-q.-p. (av. être et avoir)	emploi: - des adverbes de quantité - de peut-être - des adv. interrog.		
	Adverbes de manière			
	Cond. passé (2e forme)			
	Révision : - comparatif - superlatif appliqué aux adverbes			
	Adverbes de - quantité - lieu - temps - affirm. - négat. - doute - interrog. - exclam.			

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Adverbes	l'interrogation directe et indirecte	vie ouvrière thermalisme vie paysanne	
	Adverbes interrog. - interrog. dir. - interrog. ind.	inversion du sujet	campagne (Berry) Pâques Châteaux de la Loire	sujet
		l'attribut l'apostrophe	Poitou	attribut
		l'objet - direct - indirect	l'appartement est refait	
Mois II Leçons 47 à 57		complément d'attribution	vocabulaire des métiers	l'épithète
		la fonction épithète le complément - de nom - d'adjectif	St-Nazaire (chant. naval) - la Bretagne la mer la tempête	valeur de certaines prépositions
	Prépositions	c. circonstanciels - coordination - subordination	- le Mont-St-Michel la fête foraine la petite ville	devant sur dans près de avant pour avec etc...
	Conj. de coordination	structure logique de la phrase subordonnée sujet		complém. circonstanciels analyse logique

	Acquisition des formes	Emploi des formes et syntaxe	Vocabulaire	Notions
	Analyse logique	indicatif et subjonctif dans la subord. complétive	les élections	analyse logique
	Sub. sujet			
	Sub. objet		Chartres architecture	
	Sub. infinitive	valeur de l'infinitif dans les cas identiques		
			la jeunesse	
		sub. conj. de temps quand	- la Beauce	différenciation de la pensée
		équivalence infin.		Ex. : cause conséquence
Mois III		sub. conj. de cause		but
Leçons		val. propr. participe		opposition
58 à 70				
		diff. manières d'exprimer la cause		
	Conj. de cause			
	Conj. de conséquence	sub. conj. de conséquence		
	Conj. de but	diff. manières d'exprimer la même idée		
		sub. de but diff. manières	le 14 juillet les fêtes nationales	concordance des temps plan général
		sub. d'opposition diff. manières		
		concordance des temps		

5e Degré (Tomes III et IV)

Programme de Civilisation

1er mois ..... *GÉOGRAPHIE* et *HISTOIRE*

Géographie

1) Généralités sur la France : géographie physique.
2) Régions agricoles.
3) Régions industrielles.

Histoire

1) La Gaule avant et après la conquête romaine.
2) La féodalité.
3) Louis XIV : la monarchie absolue.
4) État politique, social et idéologique de la France en 1789.
5) La Révolution et l'Empire : les grands principes de 1789.
6) Les grands problèmes politiques et sociaux de 1815 à 1870.
7) La IIIe République : de 1871 à 1914.
: de 1914 à 1940.
8) Les grands événements contemporains.
9) Naissance de la IVe République et de la Ve République.

2e mois ..... *HISTOIRE DE L'ART*

1) L'Église romane.
2) La Cathédrale gothique.
3) Les Châteaux de la Renaissance.
4) Versailles.
5) La peinture au XVIIIe siècle.
6) La peinture romantique.
7) La peinture réaliste.
8) La peinture impressionniste.
9) Le fauvisme.
10) Le cubisme.
11) L'art abstrait.

3e mois ..... *HISTOIRE LITTÉRAIRE*

I. *Le Théâtre classique :*
- Le théâtre au XVIIe siècle.
- Théorie de la tragédie classique.
- Le Cid.
- Tartuffe.
- Phèdre.

II. *Les Moralistes :*
- Montaigne et l'humanisme.
- La Rochefoucauld et La Bruyère.
- Pascal.

III. *La Fontaine.*

IV. *La Philosophie au XVIIIe siècle :*
- Montesquieu.
- Voltaire (Zadig).
- Diderot et l'Encyclopédie.
- Rousseau (Émile et les Rêveries).

V. *Le lyrisme romantique :*
- Lamartine.
- Victor Hugo.
- Vigny.
- Musset.

VI. *Le roman au XIXe siècle :*
- Stendhal.
- Balzac.
- Flaubert.
- Maupassant.

Programme de langue

a) *Grammaire.* Révision du cours moyen :

- Étude approfondie de l'article, etc.
- Syntaxe approfondie des adjectifs et pronoms.
- Verbes irréguliers : révision méthodique et classement.
- Emploi des auxiliaires : il a disparu, il est disparu ; emploi des modes : la concordance des temps, analyse logique.
- Homonymes et synonymes, familles de mots, radicaux savants, radicaux populaires, dérivation impropre.
- L'emploi du passé simple, du passé antérieur, des temps surcomposés, de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif.
- Comparaison entre la langue écrite et la langue parlée ; l'ordre des mots, les procédés de mise en relief, l'inversion ; les phrases brisées, les phrases incomplètes.
- L'enchaînement des idées et les nuances.

b) *Vocabulaire.* Révision générale. Vocabulaire abstrait : les sentiments et les idées, l'art et la science, les professions libérales, la vie publique en France, proverbes. Les différences de ton : distinction entre les expressions ou mots familiers ou vulgaires, élégants, poétiques, archaïques, etc.

c) *Devoirs écrits.* Explication de textes littéraires, dictées, compositions françaises, résumés de lecture.

d) *Récitation* de textes choisis dans le programme du Diplôme Supérieur.

DIPLOME DE LANGUE

Dictée et Questions

La petite bohémienne [1] recueillie dans une famille aisée

De ceux qu'elle avait quittés, de sa vie de roulotte, Dominique ne parlait guère : elle semblait ne garder qu'un souvenir, celui de sa chèvre. Parmi de vieux jouets cassés, elle trouva dans le grenier un mouton en peluche qu'elle baptisa Félicie, et elle le berçait quelquefois dans ses bras : seul jeu de petite fille auquel nous la vîmes s'amuser. D'habitude, elle préférait les animaux vivants, et elle exerçait sur eux un charme étrange. Les chiens lui avaient manifesté d'abord une hostilité farouche ; mais, par un pouvoir du geste et des yeux qui tenait de la fascination, elle les maîtrisa bien vite. Tantôt caressante et tantôt brutale, elle les appelait et ils venaient à elle en rampant, peureux et séduits. Dès qu'elle pouvait, elle s'échappait dans le jardin, dans les champs, et les chiens la suivaient à distance, sans la perdre du regard ; le chat lui-même se mettait parfois de l'expédition. Chiens et chat, elle les employait pour ses chasses, car l'instinct de détruire était en elle aussi exigeant que celui de dominer. Avec un bâton, elle poursuivait les rats des champs, les grenouilles, les lézards. Cependant, la peau de tigre qui ornait le divan de l'entrée lui inspirait une crainte superstitieuse : elle n'en voulait pas approcher dans les ténèbres. Elle avait peur du vent, de l'orage et de la nuit.

d'après Pierre-Henri Simon,
Celle qui est née un dimanche.

1. Épeler.

QUESTIONS

1. Expliquer par des phrases complètes le *sens* de :

- une *hostilité* farouche,
- un *pouvoir* du geste et des yeux,
- ils venaient à elle *en rampant*,
- *l'instinct* de détruire.

2. Récrire les membres de phrases en remplaçant les mots soulignés par un mot ou une expression de même sens :

- elle ne parlait *guère*,
- un mouton qu'elle *baptisa* Félicie,
- elle les *maîtrisa*,
- dans les *ténèbres*.

3. Comment comprenez-vous la phrase : « *Elle exerçait sur les animaux un charme étrange ?* »

Introduire le verbe *exercer* dans une phrase en lui donnant un sens différent de celui du texte.

4. Former un *nom* avec les adjectifs suivants : *brutale - exigeant.*

Introduire chaque nom dans une phrase.

5. D'après le texte, résumer en quelques phrases le *caractère* de cette petite fille.

Épreuve de Grammaire

La fuite de Cendrillon

On demanda aux gardes de la porte du palais s'ils n'avaient point vu sortir une princesse ; ils dirent qu'ils n'avaient vu sortir qu'une jeune fille fort mal vêtue et qui avait plus l'air d'une paysanne que d'une demoiselle. Quand les deux sœurs revinrent du bal, Cendrillon leur demanda si elles s'y étaient encore bien diverties, et si la belle dame y avait été ; elles lui dirent que oui, mais qu'elle s'était enfuie lorsque minuit avait sonné, et si promptement qu'elle avait laissé tomber une de ses petites pantoufles de vair, la plus jolie du monde ; que le fils du roi l'avait ramassée, et qu'il n'avait fait que la regarder tout le reste du bal, et qu'assurément il était fort amoureux de la belle personne à qui appartenait la petite pantoufle.

Charles PERRAULT (« Contes »).

QUESTIONS

1. Conjuguer :

- le verbe *voir* à l'indicatif présent, imparfait, futur à la 1re personne du singulier et du pluriel, au subjonctif présent à la 3e personne du singulier et à la 1re du pluriel.
- le verbe *dire* à l'indicatif présent à la 1re et à la 2e personne du pluriel.
- le verbe *faire* à l'indicatif présent à la 2e personne du singulier et à la 3e du pluriel, à l'indicatif futur simple à la 2e personne du singulier, au conditionnel présent à la 1re personne du pluriel.
- le verbe *sortir* à l'indicatif présent et passé composé à la 1re personne du singulier.

- le verbe *revenir* au subjonctif présent à la 1re personne du singulier et du pluriel, au conditionnel passé 1re forme à la 1re personne du singulier et du pluriel.

2. Relever (à l'exception de *demoiselle*) les *noms féminins* du texte désignant des personnes et indiquer pour chacun le masculin correspondant. Préciser dans chaque cas la façon dont est formé le nom féminin par rapport au nom masculin qui lui correspond.

3. Donner le participe présent actif du verbe *divertir*. Employer ce participe dans une courte phrase.

Faire entrer cette forme dans une autre phrase où elle sera adjectif épithète d'un nom féminin.

Que remarque-t-on dans les deux cas au sujet de l'accord ?

4. *(elle) avait l'air d'une paysanne - (il) n'avait fait que la regarder - (la... personne) à qui appartenait la petite pantoufle.* Remplacer ces trois tournures par des tournures de même sens.

5. Récrire le texte :

a) du début à *personne* (sortir personne),

b) de *Cendrillon leur demanda* à *y avait été,*

en mettant au style direct les paroles des différents personnages : On demanda aux gardes de la porte...

6. Indiquer :

- la *nature* et la *fonction* grammaticale des mots : *personne* (sortir personne) - *fort* (mal vêtue) - *y* (étaient encore bien diverties) - *une* (de ses petites pantoufles) - *si* (promptement).
- la *fonction* seule des mots : *gardes* (de la porte) - *princesse* (sortir une princesse) - *personne* (amoureux de la belle personne).

7. Faire l'analyse logique (nature et fonction des différentes propositions) du texte depuis : « Elles dirent que oui... » jusqu'à « la plus jolie du monde... »

N.B. — Pour les fonctions, tant des mots que des propositions, on aura toujours soin de préciser à quel autre mot elles se rapportent.

Rédaction

Quels étaient votre caractère, vos goûts, vos jeux, vos craintes, lorsque vous étiez enfant ?

ANNEXE II

Sujets d'examen (session B de janvier 1967)

DIPLOME SUPÉRIEUR

Dictée et Questions

Un spécialiste consciencieux

Comme ma grand'mère toussait et éternuait, on suivit les conseils d'un parent qui affirmait qu'avec le spécialiste X... on était hors d'affaire en trois jours. Le spécialiste vint avec sa trousse chargée de tous les rhumes de ses clients comme l'outre d'Éole [1]. Ma grand'mère refusa net de se laisser examiner. Et nous, gênés pour ce praticien qui s'était dérangé inutilement, nous déférâmes au désir qu'il exprima de visiter nos nez respectifs, lesquels pourtant n'avaient rien. Il prétendait que si, et que, migraine ou colique, maladie de cœur ou diabète, c'est une maladie du nez mal comprise. A chacun de nous il dit : « Voilà un petit cornet que je serais bien aise de revoir. N'attendez pas trop. Avec quelques pointes de feu, je vous débarrasserai. » Certes nous pensions à tout autre chose. Pourtant nous nous demandâmes : « Mais débarrasser de quoi ? » Bref tous nos nez étaient malades ; il ne se trompa qu'en mettant la chose au présent. Car, dès le lendemain, son examen et son pansement provisoire avaient accompli leur effet. Chacun de nous eut son catarrhe [1]. Et comme il rencontrait dans la rue mon père secoué par des quintes, il sourit à l'idée qu'un ignorant pût croire le mal dû à son intervention. Il nous avait examinés au moment où nous étions déjà malades.

M. Proust,
A la recherche du temps perdu.
Du côté de Guermantes.

1. Épeler.

I. Expliquez les mots et expressions : *hors d'affaire - l'outre d'Éole - praticien - nous déférâmes - bien aise - quintes.*

II. a) Fonction des mots : *jours - lesquels - maladie* (du nez) - *pointes de feu - rue - père.*

b) Analyse logique de : *Et comme il rencontrait...* jusqu'à la fin.

c) Relevez un *imparfait* - un *futur simple* - un *passé simple* - un *plus-que-parfait.* Expliquez leur *emploi.*

d) Relevez un exemple de *style direct,* de *style indirect* et de *style indirect libre.*

e) Expliquez l'emploi de : *je serais* et de *pût.*

f) Conjuguez à la 2e pers. du sing. des temps simples, indicatif et subjonctif : *venir - prétendre - mettre - croire.*

III. Sur quel *ton* est décrite cette petite scène ?
Justifiez votre opinion à l'aide d'exemples précis.

Rédaction littéraire

Trois sujets au choix

I. Commenter ces réflexions de Sainte-Beuve à propos des *Femmes Savantes* :

« Une femme savante de profession est odieuse, mais une femme instruite, sensée, doucement sérieuse, qui entre dans les goûts, dans les études d'un mari, d'un frère ou d'un père ; qui, sans quitter son ouvrage d'aiguille, peut s'arrêter un instant, comprendre toutes les pensées et donner un avis naturel, quoi de plus simple, de plus désirable ? »

II. Commenter ce jugement d'André Gide sur la *Condition Humaine* :

« J'ai repris, depuis le début, *La Condition Humaine.* Ce livre qui, en revue [1], m'apparaissait touffu à l'excès, rebutant à force de richesse et presque incompréhensible à force de complexité, me semble, à le relire d'un trait, parfaitement clair, ordonné dans la confusion, d'une intelligence admirable, et, malgré cela (je veux dire : malgré son intelligence), profondément enfoncé dans la vie, et pantelant d'une angoisse parfois insoutenable. »

III. Expliquer cette parole de Gisors dans *La Condition Humaine* :

« Tout homme est un fou, mais qu'est une destinée humaine, sinon une vie d'efforts pour unir ce fou et l'univers. »

1. *La Condition Humaine,* avant d'être éditée par la Librairie Gallimard, avait paru d'abord dans différents numéros de la *Nouvelle Revue Française.*

LIVRE I

L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

PRÉAMBULE

De nombreux spécialistes ont étudié l'acquisition du langage chez l'enfant.

Nous nous proposons, dans cette première partie, de faire le point des données les plus sûres réunies à ce sujet.

Quelles sont les étapes de cette acquisition.

Quels sont les caractères spécifiques de cette acquisition.

Quelle est la nature de la connaissance de la langue maternelle.

Une réflexion attentive sur les réponses que les spécialistes apportent à ces questions constitue une introduction nécessaire à l'objet même de notre travail.

Ainsi pourrons-nous ensuite, placer dans une perspective plus juste l'étude des mécanismes d'acquisition de la langue seconde, dégager les originalités et les limites de cette acquisition et la nature de la connaissance à laquelle elle aboutit.

CHAPITRE PREMIER

LES ÉTAPES

A. Le prélangage.

DÉFINITION - DÉTERMINATION DES PHASES :

1. *Les premiers cris :* leur fonction - les faits de différenciation - interprétations proposées.
2. *Vocalisations et babillage :* la source du langage articulé - nature de ces vocalisations - rôle de ces vocalisations.
3. *La constitution des registres vocaliques et consonantiques :* processus d'acquisition - comportement caractéristique de ce stade - la motivation - la progression - considérations sur les démarches suivies - globalisme et analyse - la sélectivité.

L'INFLUENCE DU MILIEU : point de vue général - influence du milieu sur le cri - sur les vocalisations et le babillage - sur la constitution des registres vocaliques - conclusion.

B. Le petit langage.

COMPLEXITÉ DES PHÉNOMÈNES OBSERVÉS - DATE D'APPARITION - NATURE DU PETIT LANGAGE.

DÉMARCHES CARACTÉRISTIQUES :

a) *le syncrétisme :* définition du terme et nature du mécanisme impliqué - double aspect du syncrétisme : syncrétisme perceptif et syncrétisme moteur - rôle du syncrétisme - conséquence - le comportement spécifique : la formulation-action.

b) *l'analyse :* les étapes : 1. Dissociation geste/parole. 2. Association mot/objet. 3. La généralisation.
le comportement caractéristique de l'enfant à ce stade d'acquisition.
découverte du caractère spécifique du langage.

CARACTÈRE COMPLÉMENTAIRE DES PHÉNOMÈNES SYNCRÉTIQUES ET ANALYTIQUES.

C. Le langage.

CONSTITUTION DU REGISTRE VERBAL :

Rôle du milieu - importance de cette acquisition sur le comportement.

LA GRAMMATICALISATION :

Date d'apparition - rôle de l'abstraction - la notion de langue et la notion de mot - les conditions d'accès à ces notions abstraites.

Caractéristique de cette troisième phase.

Passage du petit langage au langage :

Lenteur de ce passage - existence d'une période transitoire - étapes linguistiques.

Conséquences de cette évolution :

Formation de la personnalité - langue et intelligence - processus d'auto-construction de la langue - l'intellectualisation de l'acquis.

A. — Le prélangage

Définition.

Nous distinguerons d'abord une étape préalable de prélangage. Elle correspond à l'activité purement organique du début (cris - babillage) puis à un premier stade de l'activité verbale (communication avec le milieu par des émissions vocales non articulées systématiquement) pour s'achever au moment où l'enfant se trouve orienté dans son activité verbale par l'observation de règles phonologiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques.

Détermination des phases.

Des classifications établies par Shirley (89) * et par Pichon (83) * et citées par Mourad (73) * nous retiendrons les phases suivantes qui nous paraissent les plus conformes à la réalité, les ayant observées personnellement sur nos propres enfants.

1. Une période très courte de cris ou de vagissements purement instinctifs (de la naissance au deuxième mois environ).

2. Une période beaucoup plus longue et d'une durée sensiblement différente selon les individus, de vocalisations et de babillage (de l'âge de 2 mois à l'âge de 10 mois).

Pour Pichon (83), c'est la période de lallation. Il y distingue deux séries de phénomènes : le gazouillis et le préverbiage. Il

* *N.B.* — Les chiffres renvoient à l'index des noms d'auteurs et des ouvrages cités.

s'agit de simples essais pharyngo-buccaux sans aucune signification proprement linguistique.

Durant toute cette période l'enfant montre par son attitude qu'il commence à comprendre les messages verbaux de son milieu et il semble les interpréter sans avoir la possibilité d'y répondre autrement que par des cris.

3. Enfin commence la période du langage proprement dit. Elle représente le début de l'ère d'expression linguistique et comporte des essais d'éjaculation émotive et d'action par la parole sur le monde extérieur.

1. Les premiers cris.

Leur fonction.

Ces premiers cris apparaissent dès la naissance. Ils sont des manifestations organiques liées aux mouvements de la respiration. Ils constituent une activité globale sans aucune différenciation. Ils ne témoignent que des sensations organiques du nouveau-né et échappent à son contrôle. Ils sont émis surtout à l'occasion de sensations désagréables. Seuls les parents, par expérience, en apprennent le sens et donnent à ces réflexes la valeur d'un signal ou d'un appel.

Pichon (83) reconnaît que ces premiers vagissements sont purement émotifs et n'ont aucune signification linguistique.

Les faits de différenciation.

La différenciation de ces cris se manifeste assez rapidement et dès la deuxième semaine, certains cris se rapportent à des états de malaise précis.

Ch. Bühler (12) insiste sur des phénomènes de différenciation précoce.

Interprétations proposées.

Il y a lieu d'écarter les interprétations trop finalistes proposées par Stern (92) tentant de prouver la valeur expressive précise de ces premières émissions sonores. Toutefois, dans cet ordre d'idées, les interprétations plus nuancées de Lewis (57) permettent de penser que ces cris ne sont pas émis d'une manière cahotique ou fortuite.

Selon Lewis (57), très rapidement les cris d'origine purement organique, se spécialisant, acquièrent en quelque sorte une spécificité. Ceux-ci préparent l'enfant à accueillir ensuite le système

symbolique que représente le langage à moins qu'ils ne témoignent d'une disposition innée de l'être humain à cette expression symbolique.

L'acquisition de la fonction symbolique du langage nécessite toutefois un développement intellectuel qui n'est atteint que plus tardivement lorsque l'enfant dispose d'un système proprioceptif bien plus précis.

2. Vocalisations et babillage.

La source du langage articulé.

Le cri demeure toutefois un « langage » fruste et constitue une réaction négative. La source du langage articulé, nous dit Mourad (73), « se trouve dans les vocalisations que l'enfant produit à ses moments de calme et d'euphorie » (p. 319). Indifférenciées à l'origine, elles se trouveront peu à peu orientées au fur et à mesure que l'enfant élargit son champ perceptif et développe ses rapports avec son milieu.

Nature de ces vocalisations.

Aux émissions vocales qui fonctionnent pour elles-mêmes s'ajoutent des expressions émotionnelles vocales en rapport avec une situation définie. Ces expressions, dit Ch. Bühler (12), sont les premières vocalisations qui traduisent une intention. L'enfant regarde l'adulte et semble lui dire : « Regarde comme je suis heureux ! »

Rôle de ces vocalisations.

D'un point de vue plus objectif, nous pouvons admettre que ce babillage organique considéré comme un jeu vocal joue cependant un rôle important dans la préparation de l'enfant à recevoir le langage.

1. Ces émissions exercent la force de la voix et habituent l'enfant à synchroniser respiration et geste vocal sous le contrôle de l'oreille.

2. Elles donnent à l'enfant la possibilité d'acquérir une certaine maîtrise dans l'exécution d'oppositions phonétiques qui seront plus tard éduquées et intégrées dans des « ensembles » mieux organisés.

3. La constitution des registres vocaliques et consonantiques.

Processus d'acquisition.

Le babillage ne présente pas d'abord de caractère social. L'enfant s'amuse au bruit même de sa voix et ne cherche pas à s'en servir pour communiquer avec autrui. Progressivement toutefois, l'enfant s'efforce de l'utiliser pour établir autrement que par le regard et par le geste une communication avec son milieu.

L'enfant a déjà découvert les rapports entre les mouvements de ses organes et l'audition du son, il en apprend maintenant la valeur de communication avec autrui. Il acquiert en même temps la maîtrise des différenciations de plus en plus spécialisées que lui impose le milieu sonore ambiant et parvient ainsi à ce que nous appellerons « le seuil phonétique » du langage. C'est la collaboration entre l'ouïe, imprégnée par le milieu sonore, et la voix qui assure alors le progrès du langage, comme la collaboration entre l'œil et la main permet le progrès de la préhension [1]. Guidée par le milieu, l'oreille conduit la voix à réaliser des oppositions phonétiques de plus en plus fines. La langue, selon Saussure (87), est un système de différences. Ce sont ces différences phonétiques que la voix de l'enfant, dirigée par son oreille, s'attache à reproduire alors.

Comportement caractéristique de ce stade.

L'enfant exprime à cette époque ses états affectifs d'une manière globale et peu différenciée et ceci toujours en rapport avec une situation déterminée et dans l'attente d'un résultat immédiat : la satisfaction de ses besoins organiques.

Progressivement, certaines émissions verbales correspondent à des états particuliers : pression de la faim, par exemple.

Toutefois, si ces premières manifestations permettent de saisir les processus d'association qui favorisent le remplacement du cri « physiologique » par un signal émis comme tel, il serait erroné de les considérer comme un langage. C'est un stade préparatoire qui annonce le développement graduel de l'expression verbale et munit l'enfant des matériaux sonores qui lui manquent encore.

C'est alors qu'apparaissent probablement les premières manifestations de son aptitude à saisir les fonctions symboliques du

1. Phénomène de réaction circulaire démontré par J. M. Baldwin (4) (cf. p. 62).

langage du milieu en même temps qu'il en acquiert le système phonologique propre et s'accoutume à ses caractères essentiels.

La motivation.

La découverte de la valeur économique de l'appel sonore et de son efficacité constitue pour l'enfant, au même titre que son instinct social, le facteur essentiel de motivation lui permettant d'accepter l'effort d'acquisition qu'il va s'imposer dès lors. Celui-ci quitte ainsi le stade du pré-langage pour aborder celui du langage articulé.

La progression.

Au cours de cette acquisition, l'enfant perd l'habitude d'articuler les sons superflus qui ne relèvent pas du système phonologique de la langue de son milieu. Il se spécialise en quelque sorte et concentre ses efforts sur les sons qu'il perçoit de son entourage.

« Les enfants qui n'entendent que de l'anglais utilisent néanmoins des sons métaphoniques de l'allemand, le r guttural français, et une grande variété de sons qu'ils seront incapables de reproduire quand ils seront des adultes anglais. »

GEORGES A. MILLER (68).

De la complexité des faits et de la diversité des observations, nous retirerons les données essentielles suivantes qui nous paraissent présenter une interprétation satisfaisante d'une réalité délicate à réduire en système :

Premièrement : Élimination des sons étrangers au milieu linguistique lors de la communication.

Deuxièmement : Maîtrise relativement rapide de certains des sons de la langue du milieu.

Troisièmement : Aptitude relative à saisir les oppositions phonologiques du système employé par le milieu mais neutralisation due à des phénomènes de substitution.

Quatrièmement : Formation d'un système phonologique conforme à celui de la langue du milieu.

Considérations sur les démarches suivies.
Globalisme et analyse.

Au cours de cette progression l'enfant s'est sensibilisé à la mélodie, à l'intonation et au rythme de la phrase parlée. C'est la

structure globale résultant de ces composants qu'il a saisie en premier lieu. Ensuite il a acquis la maîtrise suffisante pour produire certains sons isolés ou groupés.

Ainsi, c'est par une double démarche : globalisme d'abord, analyse ensuite, que l'enfant s'approprie le système phonologique de la langue de l'adulte.

La sélectivité.

La sélectivité de l'enfant dans ses processus de « domination » du système phonologique de la langue de son milieu, semble dépendre de facteurs physiologiques extérieurs au langage : acuité auditive, plasticité articulatoire. Nous sommes en présence d'un phénomène caractérisé d'adaptation dont la rapidité dépend des sujets et de la langue parlée par leur milieu.

Il semble qu'Ombredane a compris avec exactitude quels étaient les facteurs déterminant à ce stade l'ordre d'apparition des phonèmes chez l'enfant :

> « Nous dirons qu'un phonème est d'autant plus dominant qu'il est plus antérieur, que sa prononciation se fait plus en avant de l'appareil laryngo-buccal, et que sa prononciation est plus compatible avec un effort important et mal mesuré des organes vocaux. »
>
> A. Ombredane (75 a) *, T. III, p. 170.

L'influence du milieu.

Point de vue général.

L'influence du milieu dès cette phase de pré-langage est donc déterminante.

C'est elle qui, de l'infinie gamme des vocalisations de l'enfant, irréductibles aux ensembles phonologiques d'une langue précise, va conduire celui-ci à spécialiser en quelque sorte ses émissions en fonction des sons qui lui viennent de son entourage et qu'il perçoit de ce fait le plus fréquemment.

Influence du milieu sur le cri.

La différenciation vocale des cris, survenue d'assez bonne heure n'est, avons-nous dit, qu'un reflet mécanique de l'intensité des sensations du nouveau-né. Toutefois l'enfant s'habitue ainsi

* *N.B.* — Les chiffres renvoient à l'index des noms d'auteurs et des ouvrages cités ; les lettres, à l'ouvrage cité lorsque l'index en comporte plusieurs.

à une certaine coordination de son souffle, et son oreille prend progressivement, par le contrôle qu'elle permet du résultat obtenu, le rôle directeur qui lui reviendra dans le langage. Enfin, dès le stade du cri, se créent les premières associations qui déterminent la fonction symbolique du langage et ceci du fait des réactions de l'entourage au cri spontané de l'enfant.

DELACROIX a formulé d'une manière précise comment sous l'action de l'entourage le cri devient un mode de langage :

« Le cri de l'enfant n'est pas d'emblée un moyen de communication, un langage, il devient tel par l'intervention de l'entourage qui le prend pour signe des besoins de l'enfant, l'enfant remarque alors l'effet produit par ses cris, et il crie pour produire cet effet, parfois jusqu'à la tyrannie comme on le sait d'observation. »

DELACROIX (19 a), VIII, p. 624.

Influence du milieu sur les vocalisations et sur le babillage.

Le babillage qui se superpose très vite aux cris et leur succède, acquiert également grâce à la collaboration de l'entourage une certaine valeur affective qui prédispose l'enfant à la communication.

L'enfant modèle son gazouillis sur les intonations de la voix de l'adulte. GUILLAUME (37, p. VII-235) note un véritable dialogue entre « lui » et « elle », âgée de 2 mois et 15 jours, dont le gazouillis répondait régulièrement à ses paroles. SHIRLEY (89) signale un babillage intentionnel à l'adresse de l'examinateur, chez des enfants de 13 à 25 semaines.

Tous les moyens perceptifs de l'enfant l'orientent vers cette imitation du milieu. La vue comme l'ouïe, par associations complexes, le conduisent à spécialiser certaines émissions en fonction de la situation créée par le milieu. L'entourage exerce ainsi, dès le premier âge, une action éducatrice globale, sur la mimique, le geste et la voix de l'enfant. SHIRLEY (89) note encore la reproduction volontaire de sons expressifs dont les inflexions et les intonations sont semblables à celles de l'adulte entre 29 et 37 semaines tandis que les premiers mots imitatifs apparaissent entre 54 et 66 semaines.

Le pouvoir d'imitation de l'enfant est renforcé par son egocentrisme ; parce qu'il n'a pas conscience d'imiter, il imite d'autant mieux.

Influence du milieu sur la constitution des registres vocaliques et consonantiques.

C'est encore le milieu qui permet à l'enfant d'accéder, selon la terminologie proposée par M. le Pr. André MARTINET [1] (63) à la maîtrise des unités de la seconde articulation.

La diversité de la progression selon le « milieu sonore » dans lequel baigne l'enfant nous fournit la preuve irréfutable de l'influence de ce milieu sur la constitution de registres vocaliques et consonantiques spécialisés. La différence entre l'enfant normal et l'enfant sourd qui n'est pas encore muet permet d'apprécier l'importance du milieu. L'enfant sourd babille comme l'entendant, mais,

> « Si le babillage du sourd ne s'enrichit pas, c'est qu'il reste au stade des sensations proprioceptives et qu'il n'est pas stimulé par les différenciations précises que permet une ouïe normale et qui se développe en s'exerçant. »
>
> (MOURAD (73), p. 321).

Au contraire, l'enfant normal différencie ses émissions grâce au contrôle exercé par son oreille et celle-ci le conduit très vite à adopter les intonations musicales de la voix de l'adulte et à en imiter les sons dominants.

Selon SHIRLEY (89), dès la 6e ou 8e semaine des syllabes articulées s'interposent ainsi dans les vocalisations de l'enfant.

Ainsi ces vocalisations qui expriment d'abord un état affectif pur, état d'euphorie surtout, traduisent ensuite, intentionnellement, le plaisir ou la joie et au contact de l'adulte se différencient et deviennent des émissions articulées accompagnant des états émotionnels en rapport avec une situation déterminée.

Conclusion.

En résumé, influencé par son milieu, l'enfant s'approprie de 2 à 8 mois, des éléments de la langue qui synchronisés en un seul acte, lui permettront d'entrer en communication avec sa petite société familiale. Il devient capable d'associer une certaine signification aux complexes de sons qu'il perçoit et de reproduire ces complexes de sons dans des situations identiques. La première année n'est pas une période quasi-étrangère au langage mais un stade préparatoire essentiel.

Le milieu a joué un rôle déterminant et son influence s'est traduite par des phénomènes évidents d'imitation.

1. Voir p. 71, note 1.

On peut donc vraiment parler d'une « contrainte » exercée par le milieu sur l'enfant et qui l'amène progressivement au langage.

Dès cette époque, l'émission de sons devient pour l'enfant une forme de comportement qui se substitue à d'autres formes de comportement plus coûteuses et plus longues.

C'est à partir de ces premières manifestations affectives de l'usage des sons, que l'enfant aidé par son milieu découvre la fonction symbolique du langage. Cette découverte accompagne dès lors tous les progrès de sa vie mentale. Le développement de celle-ci est si étroitement liée au langage qu'il en sanctionne toutes les étapes et qu'il en est pour ainsi dire la manifestation la plus évidente.

B. — Le petit langage

Complexité des phénomènes observés.

La hiérarchisation des phénomènes ne doit pas faire oublier que ceux-ci, même s'il faut, pour les présenter, suivre un ordre consécutif, ont souvent un caractère de simultanéité.

Ayant construit sa phonétique, ayant accès au langage de l'adulte, l'enfant doit acquérir désormais la commande de ce moyen de communication. C'est une nécessité de clarté qui nous amène à « isoler » ainsi des phases étroitement imbriquées dans la réalité.

Selon Pichon (83) et Shirley (89), cette seconde étape nécessite pour s'affirmer une relative stabilisation des processus d'acquisition caractérisant la première. Elle ne se manifeste pas moins très tôt.

Les éjaculations émotives, les interjections impératives constituent bien avant la maîtrise du système phonétique un essai d'action sur le monde extérieur. Mais ces essais n'impliquent ni concepts, ni jugements. C'est la substitution à ces manifestations du prélangage de combinaisons articulées qui caractérise l'accès au « petit langage ».

Date d'apparition.

Toujours selon Pichon (83), c'est vers l'âge de vingt mois que l'enfant parvient définitivement à la commande verbale. Les pre-

miers signes de cette « maîtrise » se traduisent par l'usage du discours indirect à la troisième personne utilisé par le bébé pour parler de lui-même.

SHIRLEY (89) s'accorde dans ses observations avec PICHON et signale que la première phrase formée d'un sujet et d'un verbe et exprimant un désir ou un ordre apparaît au plus tôt vers l'âge de 86 semaines, soit approximativement 20 mois.

On peut considérer alors que le stade préliminaire qui a permis à l'enfant de pressentir l'efficacité de l'instrument verbal qu'il est en train d'acquérir est dépassé puisque celui-ci utilise enfin le langage dans le sens que lui a montré l'adulte.

Nature du petit langage.

Toutefois, à ce stade, l'enfant ne dispose que d'un « petit langage » que ne comprend vraiment que son milieu immédiat (emploi de « mots-phrases » simples, bisyllabiques d'abord puis combinés avec régularité. Ces « mots-phrases » peuvent avoir différents sens selon la situation. Ex. : toto signifiera : voici une auto - j'ai une auto, etc... Toto Papa : l'auto de Papa - Papa, donne-moi l'auto).

Démarches caractéristiques.

Nous nous attacherons à dégager des démarches qui caractérisent cette seconde phase deux processus particulièrement remarquables et exemplaires.

a) LE SYNCRÉTISME.

Définition du terme et nature du mécanisme impliqué.

L'enfant comprend l'intonation de la phrase avant d'en saisir le mot à mot. Un ordre donné d'une manière automatique et sans être accompagné de gestes le laisse indifférent, comme nous l'avons signalé précédemment ; c'est la situation globale expérimentée par le sujet qui s'impose à lui.

La valeur redondante du geste dans les processus de compréhension du message verbal est signalée par tous les observateurs.

Le bébé, de même, commence par exprimer ce qu'il veut dire en exploitant des structures mélodiques plus ou moins articulées avant d'utiliser des « mots-phrases » correctement articulés. Ses représentations verbales sont dominées par ses états émotionnels et volitionnels.

Double aspect du syncrétisme - syncrétisme perceptif - syncrétisme moteur.

Le syncrétisme perceptif est donc doublé d'un syncrétisme moteur qui en est en quelque sorte le corollaire et qui s'accorde avec la nature également syncrétique de la compréhension enfantine. Ainsi la démarche d'acquisition du langage s'harmonise donc avec un comportement général, syncrétique, signalé depuis longtemps par MM. les Professeurs PIAGET (87 a) et COUSINET (17).

Rôle du syncrétisme.

Le syncrétisme perceptif et moteur de l'enfant favorise son acquisition du langage en le sensibilisant aux formes, en lui donnant l'usage de ces formes avant d'en saisir analytiquement le sens.

Conséquence du syncrétisme.

Toutefois, ce syncrétisme a comme conséquence que l'enfant, longtemps indifférent à la « grammaire » de l'adulte, restructure les ensembles de « mots-phrases » dont il se sert en fonction d'une syntaxe qui lui est propre. Il en va de même pour l'acquisition sémantique. M. le Professeur PIAGET (87 a) souligne l'importance à ce stade du phénomène du verbalisme. L'enfant ne se soucie pas de définir un mot nouveau. Il s'en sert en fonction du contenu global qu'il lui a attribué au moment de sa découverte et qui procède de la situation à laquelle ce mot, ou plus exactement la phrase entière ainsi acquise, demeure liée.

Ainsi l'enfant s'est construit un langage à base de mots-phrases qui lui permettent de satisfaire aux besoins essentiels de la communication avec son milieu. Mais son entourage n'a pas conscience des représentations erronées qui pour l'enfant en déterminent l'usage.

Les considérations précédentes permettent de comprendre pourquoi l'énoncé s'organise selon des structures acquises globalement (rythme-intonation) et pourquoi l'activité verbale se trouve, à ce stade, étroitement associée chez l'enfant avec le geste et l'action.

Le comportement spécifique : la formulation-action.

La formulation-action, conséquence immédiate du syncrétisme, peut être considérée comme un facteur très favorable au processus d'activation de l'acquis. Il détermine sans aucun doute les associations, idée, situation, parole et favorise la formation

des automatismes de la parole tout en chargeant la formule verbale de la signification immédiate qu'elle prend de l'expérience ou de la situation.

Pour M. le Professeur PIAGET, la formulation-action est très certainement la phase déterminante de cette acquisition.

« Sans doute, sans l'imitation primitive des autres et sans le besoin d'appeler ses parents et d'agir sur eux, l'enfant n'apprendrait-il peut-être jamais à parler : en un sens, le monologue n'est donc dû qu'à un choc en retour de paroles acquises en fonction d'autrui. Mais il faut se rappeler que, pendant toute sa période d'apprentissage de la langue, l'enfant est perpétuellement victime de confusions entre son propre point de vue et le point de vue des autres. D'une part il ne sait pas qu'il imite, d'autre part, il se parle autant à lui qu'aux autres, autant pour le plaisir de gazouiller ou de perpétuer des états passés que pour donner des ordres. On ne peut donc dire que le monologue soit ni antérieur ni postérieur aux formes socialisées du langage : tous deux dérivent de cet état indifférencié où le cri et le mot accompagnent l'acte puis tendent à le prolonger et tous deux réagissent l'un sur l'autre au début de leur développement. »

J. PIAGET (87 a), pp. 23-24.

Cependant l'accès au langage n'est possible que par le dégagement progressif de cette période. Parallèlement aux phénomènes syncrétiques apparaissent, en effet, des phénomènes opposés mais complémentaires.

b) L'ANALYSE.

Les étapes.

1. Dissociation geste/parole.

Au niveau de la compréhension, les premiers signes d'une démarche analytique apparaissent du fait que l'enfant interprète correctement les ordres non accompagnés de gestes — première dissociation du geste et de la parole.

« Il comprendra d'abord les ordres accompagnés de gestes, puis sans geste ; ceux qui intéressent d'abord les mouvements de son propre corps puis ceux qui exigent la manipulation d'objets présents dans le champ visuel de l'enfant, puis ceux qui sont hors de ce champ. »

MOURAD (73), p. 332.

2. Association mot/objet.

De même l'enfant apprend graduellement à associer un mot avec un objet défini sans l'aide du geste indicateur de l'adulte, mais

« le même mot appliqué à un autre objet pareil au premier mais qui en diffère soit par sa position dans l'espace, soit par des particularités de grandeur qui n'en modifient pas la fonction, ne sera plus compris. »

MOURAD (73), p. 322.

Il faudra de nouveau avoir recours au geste pour que l'enfant comprenne qu'un même mot peut s'appliquer à plusieurs objets à la fois.

3. La généralisation.

A partir de ce progrès dans l'abstraction, l'enfant aura alors tendance à généraliser à outrance et à appliquer le même mot à des objets différents.

Il lui faudra ensuite, pour utiliser avec plus de discernement le vocabulaire acquis antérieurement, s'efforcer de le différencier.

« Il passe... de la spécification limitée à un cas particulier, à une généralisation à outrance, pour revenir ensuite à une différenciation mieux adaptée. »

MOURAD (73), p. 322.

Tout progrès, c'est-à-dire toute nouvelle acquisition se traduit donc par une certaine probabilité d'erreurs qu'il conviendra de corriger.

Le comportement caractéristique de l'enfant à ce stade d'acquisition.

Le comportement de l'enfant se modifie au fur et à mesure que sa perception de la situation extérieure se perfectionne. L'enfant ne prête d'abord aucune attention aux conversations qui ont lieu autour de lui, puis il distingue en premier lieu les paroles adressées à lui-même, à autrui ensuite. C'est lorsque l'enfant a appris ainsi, expérimentalement, à dissocier la parole de la situation qui l'entoure et de sa propre situation par rapport à son milieu qu'il devient capable d'un usage plus autonome de son acquis verbal.

Découverte du caractère spécifique du langage.

C'est à ce moment-là, en effet, qu'il commence à sentir la spécificité du langage, résultat d'un lent travail d'analyse, qui suppose abstraction et généralisation et qui se réalise à l'encontre des tendances syncrétiques étudiées précédemment. C'est le milieu, naturellement, qui aide puissamment l'enfant dans cette découverte de l'instrument verbal.

« Tout d'abord, quand le petit enfant commence à parler, le mot ne signalise pour lui que l'objet concret auquel les adultes l'associent ordinairement. Le mot ne commence à découvrir son rôle spécifique que lorsque l'entourage le rapporte également aux autres objets qu'il désigne. Il rapproche alors pour l'enfant ces différents objets et établit entre eux une communauté objective. Le pas décisif est franchi : le mot établit des liaisons qui n'auraient jamais pu se former chez l'enfant, vu sa faible expérience individuelle. De telles liaisons exigent un énorme travail d'analyse et de synthèse des données de l'expérience ; ce travail est vraiment accompli, mais non pas par l'enfant, par des générations entières. »

LEONTIEV (55), p. 179.

Toutefois, la coopération active de l'enfant dans l'effort qu'il accomplit pour maîtriser la « sagesse » de son milieu est d'une importance capitale et c'est cette coopération avec le milieu qui demeure le facteur essentiel du progrès dans la découverte des fonctions symboliques du langage puisque celle-ci ne se réalise que par l'expérimentation.

Caractère complémentaire des phénomènes syncrétiques et analytiques.

Or, nous savons que les phénomènes de syncrétisme garantissent justement la coopération de l'enfant dans la mesure où ils associent l'action et le verbe et le sensibilisent aux structures avant qu'il accède au détail. Ainsi devons-nous constater que des phénomènes qui s'opposent quant à leur nature — processus syncrétiques et processus analytiques — concourrent en fin de compte au même but : acquisition pour l'enfant d'un instrument verbal progressivement rendu autonome.

C. — Le langage

Constitution du registre verbal.

Rôle du milieu.

L'effort accompli par l'enfant pour parvenir au langage — instrument de communication avec son milieu — aboutit, avons-nous dit, à la maîtrise progressive de la sagesse de ce milieu.

Ceci revient à dire, qu'au fur et à mesure que l'enfant « constitue » son registre verbal il ramène son expérience perceptive propre à celle de son milieu, codifiée par la langue. Par la langue il accède ainsi au savoir de la collectivité, mais de ce fait il en prend la mentalité et la manière de voir, de sentir, de penser. La langue lui impose des « moules » qui façonnent et déterminent en quelque sorte sa pensée.

« Le langage se développe dans une situation sociale et fonctionne pour répandre l'information à travers un groupe. Il rend l'individu capable d'utiliser l'expérience des autres individus et il est notre principal outil pour unir un groupe en vue d'une activité de coopération. Un enfant apprend sa langue dans une situation sociale donnée et pour des motifs sociaux, mais une fois qu'il la connaît, sa propre orientation toute entière à l'égard de lui-même et de ses propres problèmes est modifiée. »

G. A. Miller (68), p. 301.

Importance de cette acquisition sur le comportement.

L'acquisition du langage ouvre à l'enfant l'accès du monde. Les deux découvertes sont étroitement liées, le langage fixant la connaissance du milieu, l'organisant, la généralisant, lui donnant les dimensions d'une sagesse.

Ainsi la pensée du sujet ne se dégage-t-elle pas de la langue qui l'a formée et organisée. L'enfant apprend à penser en apprenant à parler. La pensée de l'adulte reste tributaire de la langue acquise dans l'enfance.

« avec l'apparition du langage et avec la construction du monde mental des notions et des relations auxquelles le langage donne un

support stable et des moyens puissants d'expression, le comportement change. »

YOUSSEF MOURAD (73), p. 328.

« La différence de méthode de travail de l'enfant qui ne parle pas et de l'enfant qui parle paraît tenir non à la différence d'âge mais de la différence présentée par la possession ou la non possession du langage. »

L. BOUTAN (10), p. 68.

C'est le langage qui donne à l'enfant la possibilité de raisonner sur une expérience acquise et d'anticiper verbalement sur une performance à accomplir. Si la première manifestation de cette découverte du pouvoir « créateur » du langage accompagne le jeu, elle s'en dégage pour conduire l'enfant à l'abstraction et plus tardivement aux notions et à la spéculation intellectuelle dégagée de tout support perceptif, donc sensoriel.

« Grâce au langage, l'intelligence de l'enfant peut anticiper sur une expérience qui n'est pas présente dans le champ de la perception. L'enfant est à même d'inhiber ses impulsions premières et de substituer à la recherche active directe la recherche sur le plan mental. Il pourra construire le plan de son action avant de s'y engager. »

YOUSSEF MOURAD (73), pp. 328-329.

La grammaticalisation.

C'est par la grammaticalisation progressive de son discours que l'enfant nous montre ses progrès en ce domaine. Nous avons signalé précédemment que son syncrétisme perceptif et moteur avait pour conséquence une absence totale de structure grammaticale ou plutôt l'usage d'une grammaire propre au sujet et analogique parce que construite à partir d'interprétations globales et originales.

Date d'apparition.

C'est vers l'âge de trois ans que le discours de l'enfant se grammaticalise, mais ce n'est que bien plus tard que l'enfant accède à la notion de règles : 5-6 ans. L'exploration du « code » particulier de tel sujet déterminé ne manquerait pas d'intérêt. On mettrait ainsi en lumière des faits de « logification » du dis-

cours permettant à l'enfant avant l'âge scolaire de se constituer une véritable « systématique » de sa « langue [1] ».

Rôle de l'abstraction.

C'est dans la mesure où la maîtrise du langage aura assuré à l'enfant un certain degré d'abstraction qu'il parviendra à la notion « grammaticale ». PAWEL SMOCZYNSKI note que ses difficultés syntaxiques proviennent de l'insuffisance de processus tels que l'analyse et la synthèse (PAWEL SMOCZYNSKI : *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemy jezykowego.* L'acquisition des rudiments du système linguistique par l'enfant, Varsovie.)

La notion de langue et la notion de mot.

Ainsi la notion de langue, notion abstraite s'il en est, et celle encore plus abstraite et évidemment plus complexe de « système de langue » n'apparaissent que très tardivement par rapport à l'usage précoce que l'enfant fait du discours au sens Guillaumien [1] du terme [2]. De même la notion de mot : unité sémantique, susceptible de variations morphologiques, par exemple, ne s'imposera à lui qu'au cours de sa scolarisation.

Les conditions d'accès à ces notions abstraites.

« Le mot », disait Bergson, est « le véhicule du souvenir », la mémoire humaine s'organise grâce à la fonction verbale. Les progrès de l'enfant dans la connaissance abstraite de sa langue, correspondent à son degré d'intégration dans son milieu, aux progrès de sa participation active, à la « conscience collective » de ce milieu dont la langue est l'expression. L'accès à cette « conscience collective » dépend d'abord d'une expérience verbale pratique maintes fois renouvelée et si profonde qu'elle a atteint la perfection de l'automatisme.

Caractéristique de cette troisième phase.

La maîtrise de sa langue se traduit donc pour l'enfant par une disponibilité complète de certaines structures, dans des situations précises déterminées soit par le milieu — mécanisme

1. Il s'agit ici de G. Guillaume.
2. Citons l'exemple de l'enfant qui dit correctement « il faut qu'elle vienne », mais incorrectement « il faut qu'il vient » à cause des oppositions sien/siennne, mien/mienne, tien/tienne.

perceptif — soit par le climat psychologique déclenché par le milieu — mécanisme cognitif —.

L'apprentissage du langage par l'enfant ne peut pas être totalement assimilé à un dressage qui consisterait à fortifier en lui de simples réflexes conditionnés.

« L'activité de l'enfant va au-devant des efforts que fait l'adulte pour l'aider à acquérir le langage. Son imitation n'a rien d'un mécanisme automatique et elle n'est jamais servile ; elle est de même qualité que l'intelligence, c'est-à-dire qu'elle est souple et plastique. »

Y. Mourad (73), p. 324.

Pawel Smoczynski remarque aussi que l'usage que fait l'enfant des structures acquises traduit des représentations de plus en plus généralisées. Celui-ci se rapproche ainsi progressivement du « code » verbal respecté par son entourage et de son propre gré s'efforce de « répondre » à la contrainte que lui impose le milieu.

Passage du petit langage au langage.

C'est cette attitude active qui permet à l'enfant de se dégager du petit langage que le monologue-action a pour un temps apparemment favorisé et de se rapprocher de la langue du « groupe ».

Dans la perspective « syncrétique » la langue n'a pas semblé se développer par une sorte de nécessité sociale. Cette « activité verbale » aberrante a façonné toutefois l'élaboration des structures verbales motrices. Elle se poursuit encore de longues années. Des enfants de 10 ans et plus continuent de parler « tout seuls » mais le milieu impose progressivement à l'enfant un cadre verbal moins égotiste.

C'est dans la mesure où l'enfant « s'ouvre » sur son milieu, prend conscience de son individualité par rapport à ce milieu qu'il va accomplir l'effort nécessaire pour modeler son langage sur celui de son entourage. Toutefois, certaines maladresses, certaines erreurs résulteront d'un choix empirique de l'enfant parmi les structures dont il dispose pour exprimer des idées qui ne peuvent s'accommoder de sa pauvreté verbale.

Lenteur de ce passage.

De tels traitements du matériel linguistique acquis et dont l'insuffisance au regard de la pensée est patente semblent prouver que celle-ci reste malgré tout indépendante des structures de

la langue qui ne font que la préciser au cours de la communication. Mais il s'agit-là d'un problème qu'il ne nous appartient pas d'aborder ici et que nous nous contentons de signaler. L'insouciance de l'enfant placé dans ces situations d'impossibilité au moment de la communication, quant à l'efficacité des moyens verbaux qu'il utilise, prouve que durant de longues années son usage de la langue reste très « subjectif ».

M. le Pr. J. PIAGET qui a particulièrement étudié le dialogue enfantin en déduit ce qui suit :

> « Tout se passe comme si, dans l'échange verbal, les enfants ne se comprenaient pas mieux entre eux qu'ils ne nous comprennent nous-mêmes. Entre eux se produit le même phénomène qu'entre eux et nous : les paroles prononcées ne sont pas conçues au point de vue de l'interlocuteur, et celui-ci, au lieu de les saisir, telles quelles, les sélectionne suivant ses intérêts propres et les déforme en fonction de ses conceptions antérieures. »
>
> J. PIAGET (81 a), p. 111.

Il n'est donc pas étonnant qu'au cours de ce long travail d'élaboration de son registre verbal, l'enfant, avant de parvenir à la maîtrise de la langue du groupe, s'égare dans la construction d'un code verbal qui lui est propre et dont le groupe seul pourra le détacher au fur et à mesure que le langage de l'enfant, tout comme sa perception du milieu, deviendra plus objectif.

Selon M. le Pr. PIAGET toujours, on peut dire que si « l'adulte pense socialement même lorsqu'il est solitaire, l'enfant en dessous de 7 ans pense et parle de manière égocentrique même lorsqu'il est en société. »

J. PIAGET (81 a), p. 40.

Existence d'une période transitoire.

Durant cette période transitoire l'enfant utilisera deux registres plus ou moins confondus. Le langage « ego » d'une part, de l'autre le langage du groupe, le second se substituant progressivement au premier. L'enfant pose alors des questions, cherche à savoir le nom des choses et devient de plus en plus conscient de la symbolique verbale.

Étapes linguistiques.

La syntaxe utilisée par l'enfant devient de plus en plus conforme à celle de l'adulte et l'énonciation verbale se différencie

selon les situations avec une pertinence de plus en plus grande. L'enfant commence à utiliser les particules de coordination et même de subordination. En fait, son langage acquiert alors les traits caractéristiques de la langue organisée et structurée de son milieu. Cette évolution se développe durant une période assez longue : de 4 à 7 ans. Au terme de cette période, la langue a définitivement organisé et fixé la pensée. Telle est du moins la position du Professeur OMBREDANE.

« Tout au plus pourrait-on dire — comme nous l'avons souvent enseigné — qu'à partir d'un certain âge et sans doute beaucoup plus tôt qu'on ne serait porté à le croire, le langage prend de plus en plus d'importance dans la pensée, dans une pensée qui se vide peu à peu de son dynamisme juvénile pour ne plus vivre que des revenus du capital verbal qu'elle a progressivement amassé. »

A. OMBREDANE (75 b), *P.U.F.*, p. 259.

Conséquence de cette évolution.

La phase déterminante de l'acquisition du langage tient donc au fait que l'enfant adopte définitivement pour traduire sa pensée et communiquer avec autrui les structures conventionnelles de la langue de son groupe, ses unités sémantiques, ses claviers expressifs.

Formation de la personnalité.

Ce faisant, il se rattache définitivement par la contrainte inhérente au langage à l'expérience de ce groupe, en prend la manière de voir et de sentir, de penser et d'exprimer l'expérience immédiate ; mais, par cela même, il se limite. La langue a imposé à l'enfant parmi une gamme infinie de « possibles » une certaine forme de personnalité qui résulte d'une solution de compromis entre son moi profond et les schèmes mentaux qu'elle lui fournit.

Langue et intelligence.

Parvenu à ce stade d'évolution, l'intelligence de l'enfant devient de plus en plus dépendante de sa langue. Celui-ci en a conscience intuitivement par le fait que ses nouvelles acquisitions verbales, traduisant un progrès plus ou moins senti comme tel de sa compréhension du monde, sont immédiatement expérimentées dans le groupe, ajustées en quelque sorte au moule commun.

Processus d'auto-construction de la langue.

C'est alors que par une sorte de dynamisme interne de l'acquis, désormais structuré et organisé, le langage de l'enfant se diversifie et se nuance. Ainsi les formes verbales fixées empiriquement par l'usage « contaminent » par analogie les verbes nouveaux acquis récemment. C'est l'époque où, par exemple, l'enfant utilise dans le récit les formes du passé simple en « *a* » (3e personne du singulier) quel que soit le groupe du verbe concerné, uniquement par contrainte de fréquence. Exemple d'un de mes enfants (6 ans) racontant une histoire : « alors la dame entra et elle disa... ». Le milieu, l'école, corrigeront ces « transpositions analogiques », mais les manifestations aberrantes de ce mécanisme de généralisation systématique ne doivent pas nous faire oublier son importance. En fait, c'est par des « auto-apprentissages » de ce type que l'enfant complète dans tous les domaines linguistiques ses connaissances lacunaires.

A ce stade, l'enfant manifeste son habileté à combiner les éléments verbaux acquis auparavant pour former des ensembles nouveaux. Ces « fabrications » sont parfois « excentriques » ; pour désigner un « ventilateur », un enfant de 5 ans propose ainsi le terme de « frivolaire » ; ils témoignent presque toujours d'une aptitude fort juste à une invention verbale conforme aux « moules » de la langue, ce qui prouve combien celle-ci est déjà profondément assimilée.

Intellectualisation de l'acquis.

L'école, l'apprentissage de l'écriture et du code grammatical, la découverte progressive du texte, élargiront naturellement l'univers verbal de l'enfant ; la langue deviendra de plus en plus le moyen subjectif de sédimentation de la « sagesse » objective du groupe, mais ce stade atteint, on peut considérer que l'enfant possède du langage, l'essentiel, c'est-à-dire un moyen de communication complexe et complet lui permettant de faire face à toutes les situations de comportement et un moyen d'expression conforme aux besoins les plus divers de sa nature.

Ses progrès linguistiques ultérieurs seront plutôt d'ordre intellectuel, la langue devenant l'outil essentiel de la connaissance.

CHAPITRE II

CARACTÈRES SPÉCIFIQUES DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

1. *Régularité des processus d'acquisition.*
2. *Lenteur de ces processus.*
3. *Rôle essentiel de la base physiologique.*
4. *Interaction du cerveau sur la langue et de la langue sur le cerveau au cours de l'acquisition.*
5. *Subordination de l'action du milieu à la croissance biologique.*
6. *Existence de dispositions naturelles biogénétiques qui favorisent cette acquisition :*
   1) la réaction circulaire,
   2) le syncrétisme et la formulation-action,
   3) l'instinct social.
7. *Formation d'un second système de signalisation.*
8. *Constitution d'une mémoire organisée par la langue.*
9. *La langue génératrice de sensation, de sentiments, d'idées.*
10. *Imbrication totale de la langue et des phénomènes de cognition.*
11. *Influence prépondérante de la langue sur la formation de la personnalité :*
    a) la plasticité de l'individu,
    b) conséquence de cette plasticité : la langue « façonne » le sujet.
12. *L'acquisition de la langue est un apprentissage.*
13. *Caractère unique, dans l'existence de l'individu, de cet apprentissage.*

1. Régularité des processus d'acquisition.

Les constatations convergentes faites par les observateurs montrent que les étapes successives du développement du comportement verbal sont les mêmes pour tous les enfants, quelle que soit leur langue maternelle.

2. **Lenteur de ces processus.**

La complexité même de cette acquisition, la multiplicité de facteurs qu'elle met en cause : physiologiques, audition - articulation - perception et coordination motrice ; intellectuels, mémoire - structuration verbale du donné perceptif ; psychologiques, motivation - instinct social justifient la lenteur des progrès ; c'est toute la personnalité de l'individu qui est mise en cause par cette acquisition de telle sorte qu'elle la façonne et la détermine d'une manière définitive.

« Un long entraînement est nécessaire avant qu'un enfant soit maître de sa langue maternelle. L'accroissement de l'habileté s'étend sur une période d'au moins quinze ans. »

G. A. MILLER (68), p. 208.

3. **Rôle essentiel de la base physiologique.**

Les observations relatives au rythme d'acquisition de la langue prouvent que celui-ci dépend d'abord du développement physiologique du cerveau et que les contraintes exercées par le milieu n'ont aucune influence durable sur la rapidité d'acquisition (Expérience de STRAYER, 1930 (94), relatée par G. A. MILLER (68), p. 192).

C'est probablement l'importance de la « base physiologique » qui conditionne la lenteur de cette acquisition.

La circonvolution cérébrale qui contrôle la parole (circonvolution de Broca) se développe après les autres centre moteurs. Ce n'est que 17 mois après la naissance qu'elle atteint le degré de différenciation anatomique qu'on observe déjà après 11 mois d'existence pour les autres centres moteurs (observation de CRINIS (16), 1932, citée par G. A. MILLER (68), p. 192.

Il y a un âge pour cette acquisition étroitement associée au développement physiologique et psychique de l'individu.

« Passé l'âge du langage, bien des possibilités disparaissent : l'enfant élevé par des loups n'apprendra que très difficilement à parler et restera avec une pensée deshumanisée. L'enfant de primitif perdra la plus grande partie de ses possibilités de promotion alors que tout jeune il était notre égal en possibilité ; l'enfant sourd rééduqué trop tard au vrai langage gardera une pensée déficiente. »

Paul CHAUCHARD (14 a), pp. 7-8.

4. Interaction du cerveau sur la langue et de la langue sur le cerveau au cours de l'acquisition.

Si les étapes de cette acquisition sont fonction de la croissance du cerveau, la croissance du cerveau dépend elle-même des progrès du langage qui la déterminent.

« A l'inverse de divers autres oiseaux ou mammifères qui naissent avec un degré de perfectionnement qui leur permet une vie assez active, le petit d'homme, comme celui des singes, naît dans un grand état d'inachèvement. Si son équipement viscéral est complet, si en particulier les organes de la respiration et le larynx sont prêts à servir longtemps avant que la respiration aérienne soit possible, par contre le cerveau est très en retard ; ayant reçu très vite ses structures fondamentales et l'équipement cellulaire neuronique qui devra servir toute la vie, il n'acquiert son complet achèvement, toutes les connexions et les différenciations cliniques permettant un fonctionnement normal que tardivement, puisque c'est seulement à l'âge de sept ans chez l'homme (bien plus rapidement chez les singes bien plus vite adultes) que le cerveau est totalement constitué. »

Paul CHAUCHARD (14 a), pp. 34-35.

L'enfant parle donc quand il est en mesure, physiologiquement, de le faire. Mais le développement physiologique du cerveau de l'enfant se trouve favorisé par le milieu qui lui découvre progressivement l'étendue de ses aptitudes.

5. Subordination de l'action du milieu à la croissance biologique.

Nous avons vu comment le cri, fait d'ordre purement physiologique, devient signal sous l'influence du milieu. Si c'est le développement du cerveau qui favorise la lallation et le babillage, c'est le milieu qui en oriente l'activité et, la rendant significative, permet l'accès au langage. Mais le lent processus éducatif suivi par l'enfant n'est rendu possible que par le progressif perfectionnement de ses centres nerveux coordinateurs et moteurs. Les enfants sourds, coupés de leur milieu par leur infirmité, sont cependant aptes au langage et se trouvent de ce fait susceptibles de rééducation. Cette constatation ne diminue cependant pas l'importance déterminante du milieu pour l'enfant normal qui se trouve ainsi guidé par celui-ci vers le langage articulé. Imita-

tion, répétition peuvent seules favoriser la création des coordinations neuroniques qui développent l'aptitude naturelle de l'enfant au langage.

« Chaque enfant doit sur les possibilités de sa commande neuromotrice établir l'acquisition de la langue qui lui est fournie par son entourage. C'est en apprenant à parler qu'il apprend à penser, que sa conscience obscure s'épanouit en une conscience humaine. »

Paul CHAUCHARD (14 a), pp. 33-34.

6. **Existence de dispositions naturelles, biogénétiques, qui favorisent cette acquisition.**

Des dispositions naturelles, biogénétiques, favorisent à chacune des étapes de l'acquisition, les progrès de l'enfant.

1) *La réaction circulaire.*

Du stade des vocalisations et du babillage à celui de la constitution des registres vocaliques et conconantiques, la réaction circulaire (cf. p. 29) permet à l'enfant d'acquérir la maîtrise nécessaire des automatismes de l'articulation.

F. H. ALLPORT (1), cité également par G. A. MILLER (68) donne une explication détaillée de la manière dont peut s'établir une réaction circulaire :

« Lorsque le bébé émet une syllabe, il se stimule kinesthésiquement et acoustiquement. Cette stimulation en retour tend à produire une nouvelle réponse ; et puisque la syllabe qui vient d'être émise est toute prête, elle est émise encore une fois. De nouveau une stimulation en retour déclenche le même comportement. Le cycle se poursuit. Le bébé est prisonnier de sa propre voix jusqu'à ce qu'une distraction vienne rompre le cycle. »

G. A. MILLER (68), p. 200.

2) *Le syncrétisme et la formulation-action.*

Au stade du petit langage, lorsque l'enfant accède à la découverte de la fonction symbolique, le syncrétisme perceptif et moteur et la formulation-action qui en est en quelque sorte le corollaire contribuent :

1. En associant étroitement le geste à la parole, la situation à la formule verbale, à « imprégner » d'une signification expéri-

mentale et dynamique les unités linguistiques dont l'enfant est en train de s'assurer la maîtrise.

2. En fournissant à l'enfant qui parle et agit en même temps, l'occasion de multiples répétitions, à fixer d'une manière définitive les automatismes verbaux.

De même, et d'une manière stimultanée, l'aptitude à l'analyse permettra la dissociation de l'activité verbale et de la situation qui la motive à l'origine et facilitera la prise de conscience de la langue en tant qu'objet.

3) *L'instinct social.*

Lorsque l'enfant passe du petit langage au langage, son instinct social qui constitue la motivation la plus profonde et la plus puissante pour cet effort d'adaptation, lui permet de franchir rapidement les étapes qui le conduisent à des usages de plus en plus autonomes de la langue.

C'est la période au cours de laquelle (3-5 ans) l'enfant affectionne qu'on lui raconte des histoires et aime encore plus en raconter lui-même.

La « fonction symbolique » est alors acquise définitivement, ce que traduit le plaisir de l'enfant à se servir du langage pour recréer par le seul moyen du « verbe » son univers de jeu.

7. **Formation d'un second système de signalisation.**

Le langage peut être ramené, particulièrement au moment de la communication, à un système de signaux déterminant par leurs qualités spécifiques des représentations imagées — langage concret — ou des schémas verbaux — langage abstrait. Ces représentations ont la qualité d'être dynamiques en ce sens qu'elles suscitent des réponses verbales.

A la perception directe d'un objet ou d'une situation, le langage substitue une version verbalisée de cet objet ou de cette situation, susceptible par la seule force évocatrice de faire naître dans le champ de la conscience la représentation schématique et dynamique (puissance d'évocation verbale) de cet objet ou de cette situation. La parole d'autrui stimule et détermine la réponse verbale du sujet. Pour reprendre la terminologie de Pavlov (77) si la perception directe de la réalité constitue le premier système de signalisation, cette perception ayant la propriété de créer en nous les schèmes d'une connaissance immédiate de cette réalité,

le langage devient ainsi un second système de signalisation qui, par association substitutive, est susceptible de mettre en mouvement les mêmes schèmes que ceux déclenchés par la perception directe.

« Au cours du développement de l'enfant tout ce qui se passe dans le premier système de signalisation acquiert un reflet toujours plus complet et précis dans le deuxième. Une expérience directe devient de plus en plus susceptible d'abstraction et de généralisation. »

P. CHAUCHARD (14 a), p. 64.

8. **Constitution d'une « mémoire » organisée par la langue.**

La mémoire n'est pas un « magasin d'images verbales disponibles » mais un « fait » d'ordre fonctionnel : un stimulus déterminé — perception visuelle ou auditive, contact divers avec la réalité par le truchement de l'un de nos sens — déclenche un ensemble de réponses pertinentes organisées à partir de toutes nos expériences antérieures et particulièrement nos expériences verbales. Nos conduites verbales ont ainsi une « réalité » neurophysiologique.

« Un mot, de ce fait, n'est pas quelque mystérieuse substance mise en réserve dans un neurone, c'est un certain aspect des relations fonctionnelles entre des millions de neurones. »

Paul CHAUCHARD (14 a), p. 60.

L'acquisition du langage, de ce point de vue, a donc pour conséquence une restructuration complète de la perception en fonction des « moules » préétablis que fournit la langue maternelle.

La perception directe du réel par tous les organes de notre appareil sensoriel - vue - odorat - toucher - servira de stimulus à la verbalisation. Enfin, au degré le plus évolué, le « verbe » se stimulera lui-même pour mettre en branle les mécanismes de formulation permettant au sujet de se traduire par des mots.

9. **La langue génératrice de sensation, de sentiments, d'idées.**

Inversement, par une sorte de choc en retour, le sujet pourra « recréer » les représentations imagées ou schématiques de sa

réalité intérieure ou extérieure à partir de chaînes verbales, le langage lui donnant ainsi accès à une sorte de pouvoir magique. La découverte de ce pouvoir marque une étape essentielle de l'acquisition du langage. C'est l'époque où l'enfant construit par des mots l'univers clos de son jeu avec une faculté de représentation et d'imagination qu'il perdra au fur et à mesure qu'il acquerra le pouvoir d'abstraction de l'adulte.

On peut supposer la prodigieuse complexité des « montages » neuroniques articulant le conscient et l'automatique et qui caractérisent l'état du cerveau adulte. On comprend alors aisément la lenteur de l'acquisition du langage et la « profondeur » de l'ancrage des structures de la langue maternelle qui ont façonné la pensée et le moi profond de l'individu.

10. **Imbrication totale de la langue et des processus de cognition.**

C'est la langue qui organise progressivement la découverte que fait l'enfant, du monde qui l'entoure. Toutes ses acquisitions intellectuelles dépendent de ses progrès linguistiques.

La langue lui fournit les articulations du raisonnement et une certaine forme de logique.

« La langue est encore comparable à une feuille de papier : la pensée est le recto et le son le verso ; on ne peut découper le recto sans découper en même temps le verso ; de même dans la langue, on ne saurait isoler ni le son de la pensée, ni la pensée du son ; on n'y arriverait que par une abstraction dont le résultat serait de faire de la psychologie pure ou de la phonologie pure. »

F. DE SAUSSURE (87), p. 157.

Ainsi, par la langue, l'enfant découvre-t-il les possibilités de son intelligence et celle-ci se forme en s'exerçant au maniement des mots.

Le concept est d'abord verbalisation et c'est la verbalisation qui permet à l'individu d'en avoir une disponibilité permanente.

« Or, il faut bien voir que ces propriétés du concept n'existent que par l'exercice de la fonction du langage. C'est en effet, grâce au mot qui désigne le concept, et aux mécanismes verbaux habituels dans lesquels entre ce mot que le concept possède en premier lieu son unité et en second lieu qu'il se présente comme une possibilité permanente d'évocation d'un savoir unifié. »

G. VIAUD (101), p. 71.

11. Influence prépondérante de la langue sur la formation de la personnalité.

a) *La plasticité de l'individu.*

Le comportement intelligent a comme caractéristique principale d'être plastique, donc modifiable ; c'est par adaptation successive à son milieu que l'enfant parvient au langage et cela par un mimétisme actif, très précoce et poursuivi durant de nombreuses années. Cette plasticité se manifeste d'abord en ce qui concerne l'audition et l'articulation.

Mais c'est principalement sur le plan des notions qu'elle s'affirme. C'est au cours de l'acquisition du langage que l'intelligence donne toute sa mesure et qu'elle dépasse les phénomènes de manipulation et d'ajustement moteur qui s'expriment principalement en ce qui concerne la perception.

b) *Conséquence de cette plasticité : la langue « façonne » le sujet.*

Dès le premier mois de son existence, la langue de son milieu impose au système perceptif de l'enfant un lent « modelage ».

La verbalisation, selon les structures de la langue maternelle, de la réalité perçue et expérimentée, dicte à l'enfant une certaine manière de voir, de sentir et de comprendre.

Par le langage l'enfant accède à la « sagesse » collective de son groupe, mais par le langage également il dégage de la connaissance de son milieu et de lui-même, ce qui constitue son originalité. Le langage lui donnera le moyen d'évoquer son passé, de se situer dans son présent, de se projeter dans son avenir.

12. L'acquisition de la langue est un apprentissage.

L'acquisition du langage est ainsi pour l'enfant un apprentissage ayant ses lois spécifiques, qui le conduit, par la codification d'un comportement primaire, à un comportement secondaire lui permettant d'accéder au domaine abstrait des idées et des représentations générales. Le besoin d'expression modelé et déterminé par le langage donne à l'enfant la possibilité de dépasser et de généraliser l'expérience personnelle pour accéder à celle du groupe. C'est ainsi que par une expérience verbale de plus en plus large, acquise pragmatiquement au fur et à mesure que les coordinations corticales le lui permettent, l'enfant parvient, par la

pratique, à la compréhension immédiate du langage de l'adulte. Cet apprentissage n'est pas passif, il est dynamique : cela sous-entend que ce qui est acquis est disponible, si bien que l'enfant arrive progressivement et rapidement à une utilisation personnelle du matériel verbal qu'il a reçu d'autrui.

« Le langage en tant que fonction d'expression et communication demeure un instrument au service de l'intelligence qui l'a construit et c'est en ne perdant pas de vue sa valeur instrumentale qu'il est possible de se rendre compte qu'il obéit, tant au cours de l'évolution des espèces qu'au cours de la vie individuelle à des lois précises de développement, conditionnées tout autant que les autres fonctions, sinon plus en raison de sa fragilité et du degré d'artificialité auquel il arrive, par l'ensemble des facteurs organiques. »

Youssef Mourad (73), p. 207.

13. **Caractère « unique » dans l'existence de l'individu de cet apprentissage.**

L'apprentissage de la langue maternelle est un processus biogénétique, socio-intellectuel, unique dans l'existence de l'individu, qui se confond étroitement avec le développement mental de celui-ci, marque la totalité de son comportement perceptif et expressif, structure sa pensée d'une manière indélébile, l'intègre à un groupe dont, par le langage, il va recueillir la sagesse collective.

Si le locuteur parvient à prendre conscience de sa langue par un effort de culture et d'éducation, celle-ci reste si profondément ancrée dans ses habitudes mentales qu'elle est le plus souvent utilisée par enchaînement d'automatismes, le sujet s'attachant à penser le fond sans avoir à se préoccuper de la forme.

CHAPITRE III

NATURE DE LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE MATERNELLE

1. Le plan linguistique.

La notion de « langage ». De F. de Saussure à G. Guillaume.
Comment le sujet parlant connaît-il sa langue ?
La connaissance de la langue se ramène à un comportement.
Les deux fonctions du comportement verbal (au niveau du discours).
- La fonction de communication.
- La fonction d'expression.
- La part de l'individualisme.

La fonction spécifique de la langue.
Les rapports de la langue et du discours.
Conséquences sur le comportement des locuteurs.
- La connaissance de la langue se ramène à l'utilisation de « conduites » verbales.
- Importance du plan de la parole.

2. Le plan de la parole.

Point de vue d'ensemble.
- Définition.
- Importance du support neuro-physiologique.
- La nature de la connaissance de la langue est d'abord une réalité neuro-physiologique.
- Les liaisons neuroniques.

Le fonctionnement de l'ensemble du système.
1. L'intelligence et le langage.
2. Les constantes dans les manifestations de l'aphasie.
3. La distinction entre le volontaire et l'automatique.
4. Caractère complémentaire et hiérarchisé du volontaire et de l'automatique.
5. Caractère fonctionnel des troubles qui affectent des usages de la langue.
6. Relation entre automatisme et fréquence.
7. Nature des « montages ». Conséquences pour l'interprétation des aphasies.
   a) Dissociation entre les montages verbo-moteurs et la fonction symbolique (Théorie de Goldstein).
   b) Caractère spatio-temporel de la transmission (Théorie de Von Monakow).
   c) La notion de Gestalt ou de structures de comportement (L'École de Wurzbourg).

8. Conception d'ensemble de l'activité neuro-linguistique.
9. Existence d'un centre auditif coordinateur.

Conclusions.

Les points d'accord.

1. Les deux niveaux - le volontaire et l'automatique.
2. Les montages neuroniques.
3. Le centre auditif de coordination.

1. Le plan linguistique

La notion du langage

De F. de Saussure à G. Guillaume

Dans le phénomène global du langage, Ferdinand de Saussure (87), distingue deux composantes : la langue et la parole. Il sépare ainsi dans les faits de langage ce qui est social — la langue — de ce qui est individuel — la parole.

« La langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement ; elle ne suppose jamais de préméditation et la réflexion n'y intervient que pour l'activité de classement.

... La parole est, au contraire, un acte individuel de volonté et d'intelligence dans lequel il convient de distinguer :

1° les combinaisons par lesquelles le sujet parlant utilise le code de la langue en vue d'exprimer sa pensée personnelle :

2° le mécanisme psycho-physique qui lui permet d'extérioriser ces combinaisons. »

F. de Saussure (87), pp. 30-31.

Si cette distinction reste toujours aussi pertinente, il nous semble cependant que la notion de « discours » introduite par G. Guillaume et à laquelle souscrit M. le Pr. B. Pottier (84 a, p. 7) permet une analyse plus précise des faits. Nous considérerons donc que le langage recouvre trois réalités :

1. La langue: système ou plutôt ensemble de systèmes organisés et dépendants, ayant une réalité psychologique et un fondement social. Elle reste extérieure à l'individu qui, à lui seul — pour reprendre l'expression exacte de F. de Saussure — ne peut ni la créer, ni la modifier.

« La langue est en nous à chaque instant, elle est une existence, cette existence est le résultat d'une genèse, d'une nature particulière dont traite la psycho-systématique créée par M. G. Guillaume (la langue représente un système de positions, issu d'un mouvement créateur). »

B. POTTIER (84 a), p. 8.

2. La parole : elle concerne l'acte de phonation et l'ensemble des organisations neuro-psychiques — support physio-psychologique du langage. C'est un fait individuel et concret.

3. Le discours : réalisation particulière et momentanée individuelle des possibilités de la langue grâce à la parole.

Chaque individu, de sa naissance à sa maturité, refait, aidé par l'expérience collective du groupe, le chemin qui de son aptitude initiale au langage le conduit, grâce à l'exercice de la parole et par les réalisations momentanées du discours, à la connaissance de la langue de son groupe.

Comment le sujet parlant connaît-il sa langue ?

Celui-ci ayant acquis l'essentiel des structures de la langue par le discours est assez porté à croire que cette connaissance se ramène à la grammaire. Cette idée se trouve renforcée par le rôle qu'il accorde à la grammaire dans l'usage de la langue écrite.

Il n'a pas ou guère conscience des règles selon lesquelles la langue se réalise dans le discours parlé. Ainsi, la connaissance de la langue se réduit-elle pour le sujet au respect des consignes normatives de la langue écrite et principalement à celles de l'orthographe.

La valeur sémantique des signes, que constituent les unités lexicales, est parfois plus nettement sentie par le locuteur comme représentant un des caractères spécifiques de sa langue. Toutefois, cette notion reste assez floue et la prise de conscience qui en est faite ne dépasse pas l'empirisme de l'usage. Il nous faut reconnaître que l'usager de « base » applique le « code » de sa langue sans en connaître réellement la nature.

« La langue est un système qui ne connaît que son ordre propre », a écrit F. DE SAUSSURE (87), p. 43.

Cet ordre en fait échappe au locuteur.

Comment l'usager pourrait-il connaître cet « ordre » puisque celui-ci organise et structure sa perception ?

« Pour l'homme, prendre conscience c'est avant tout nommer. Tout ce qui est de l'ordre du premier système analogue à la pensée animale ne devient pleinement conscient que s'il est transposable dans ce second système, exprimable dans ce mode du langage extérieur que nous avons appris à utiliser pour exprimer notre pensée. »

P. CHAUCHARD (14 a), p. 71.

Ce n'est guère que par l'étude d'une autre langue que le sujet peut « découvrir » le caractère relatif et arbitraire de l'organisation verbale et de la nature du signe, par comparaison du système de sa langue maternelle avec celui de la nouvelle langue qu'il étudie.

Le sujet parlant n'a donc pas spontanément conscience de la double articulation de sa langue si clairement définie par M. le professeur MARTINET [1]. Comment pourrait-on s'en étonner. Dans la mesure où cette double articulation a justement organisé sa perception, son expérience et sa pensée, elle se confond pour lui avec la réalité. Il considère, comme relevant d'une logique fondamentale et universelle, l'analyse que, par sa langue, il réalise continuellement du monde de sensations, de perceptions, de sentiments et d'idées dans lequel il se meut. Il lui est difficile de découvrir la relativité de cette analyse et d'admettre que l'expérience humaine peut s'analyser différemment selon les langues.

Ainsi, la double articulation si parfaitement conforme aux grandes étapes de l'acquisition de la langue par l'enfant, s'identifie si profondément à la pensée de l'adulte que celui-ci ne peut s'en dégager pour l'observer et la connaître comme un « objet ».

La connaissance de la langue se ramène à un comportement

Né de l'intelligence humaine, le langage demeure un instrument au service de l'intelligence et c'est grâce à son intelligence

1. La première articulation est : « celle selon laquelle tout fait d'expérience à transmettre, tout besoin qu'on désire faire connaître à autrui s'analyse en une suite d'unités douées chacune d'une forme vocale et d'un sens. La première articulation est la façon dont s'ordonne l'expérience commune à tous les membres d'une communauté linguistique déterminée.

« La forme vocale » de chacune des unités de la première articulation est, elle, analysable en une succession d'unités dont chacune contribue à distinguer t ê t e, par exemple, d'autres unités, comme b ê t e, t a n t e ou t e r r e. C'est ce qu'on désignera comme la deuxième articulation. » A. MARTINET (63), p. 18.

spécifique sollicitée et éveillée par son milieu, que le petit d'homme en maîtrise progressivement les difficultés pour, finalement en faire un outil de sa propre pensée.

« Les formes supérieures de l'intelligence sont les plus complexes. Elles mettent en œuvre des concepts organisés et utilisent le langage ou divers systèmes de symboles ou de signes (écriture, signes mathématiques, signaux conventionnels, etc.). Elles supposent donc la vie sociale. Car, si le langage conceptuel et verbal est une fonction psychique dont une partie des conditions est inscrite dans des dispositifs anatomo-physiologiques spéciaux au système nerveux humain, on n'a jamais pu apprendre à parler à un chimpanzé, d'autre part, le langage est aussi un produit de la vie en commun et un fait social. »

G. VIAUD (101), p. 66.

Les différences de comportement que l'on constate entre les singes les plus proches de l'homme et celui-ci quand on place l'un et l'autre devant un problème, tiennent d'abord au fait que l'homme peut, grâce au langage, abstraire et raisonner. Pour l'animal, au contraire, c'est seulement par la « réorganisation structurale » de son champ perceptif — à condition que les objets qui constituent le problème soient réunis dans son champ visuel, qu'il peut « inventer » la solution. Le raisonnement verbal guide l'homme. L'animal agit par intuition.

Ainsi, la réalité profonde de la connaissance de sa langue se traduit-elle, pour l'homme, par un comportement qui lui est spécifique. Celui-ci ne « connaît » pas sa langue mais sa langue est l'instrument actif qui lui permet de « connaître », d'organiser et de hiérarchiser ses expériences et d'en constituer sa personnalité profonde. Quant aux structures de la langue, à leur économie, elles sont si profondément automatisées que l'homme les utilise pour « fabriquer » du discours sans en avoir conscience à partir d'une intention spécifique initiale qui seule est consciente. S'il fait un effort volontaire de réflexion, c'est l'économie du discours qu'il découvre, non celle de la langue.

Les deux fonctions du comportement verbal (au niveau du discours)

Dans une perspective fonctionnaliste, le discours est d'abord un instrument de communication et d'expression. Cet instrument organise le perçu conformément au code verbal du milieu. Il s'impose par économie et se substitue à tout autre moyen - gestes - cris - à cause de son efficacité.

La fonction de « communication ».

Dans sa fonction de communication, le discours représente d'abord pour le locuteur un stock de réponses verbales réflexes qui correspondent chacune à des situations déterminées. Ces réponses ne sont pas élaborées au moment de leur utilisation car elles constituent des ensembles dont chaque élément se trouve étroitement associé au précédent et au suivant. Ces ensembles constituent des structures paradigmatiques et syntagmatiques où par substitution et selon les circonstances un ou plusieurs termes varient.

La fonction d'« expression ».

Dans la fonction d'expression qui correspond à la pensée réfléchie ou créatrice, le sujet « organise » la chaîne verbale. Il apporte alors une attention plus grande à la sélection des mots, à leur agencement, au choix des structures. Pour chaque sujet, la richesse et la nuance de l'expression dépendent d'abord de ses disponibilités verbales, de sa connaissance des « possibles » de sa langue.

Les moyens expressifs que chaque sujet tire du « corpus » qui constitue son capital verbal tiennent à sa culture, à sa sensibilité, à son intuition. Ce fait explique que si chacun parvient à une relative aisance dans les commandes motrices du discours — moyen de communication — l'utilisation de celui-ci comme moyen d'expression reste l'apanage de quelques-uns et particulièrement le privilège de l'écrivain et surtout du poète.

La part de l'individualisme.

Aux deux niveaux : moyen de communication — moyen d'expression — le discours subit toutefois des traitements personnels. Chacun possède une « manière de parler » qui le caractérise. Cette manière dépend du milieu, des habitudes, de la formation, du métier, du caractère. Un même sujet peut disposer de plusieurs « claviers » ou « registres » qu'il choisira selon les circonstances, son ou ses interlocuteurs.

La fonction spécifique de la langue

Celle-ci établit dans le groupe qu'elle unit des communautés intellectuelles ou affectives. Elle rattache le groupe dans ses « expressions » actuelles à son passé, par le texte — les œuvres

des écrivains d'autrefois en particulier — elle détermine chez chacun la conscience d'une unité permanente d'une continuité. Elle constitue le facteur essentiel de « sédimentation » socio-culturel du groupe qui par elle connaît une expérience collective originale, prend conscience d'une tradition.

Les rapports de la langue et du discours

Du fait des deux fonctions du discours la langue subit continuellement des « tensions » excentriques sous l'influence de l'évolution des habitudes du milieu ou du caractère propre du locuteur. Mais elle exerce sur le corps social et sur chaque membre de ce corps en particulier une sorte de despotisme absolu.

Dans sa fonction spécifique, elle tend à être conservatrice pour garantir au groupe sa spécificité. Seuls les doctes ont conscience de cette fonction supérieure de la langue. Ce sont eux qui par l'école et le texte en préservent la complète intégrité.

Conséquences sur le comportement des locuteurs

La connaissance de la langue se ramène à l'utilisation de « conduites » verbales.

Pour la communication et l'expression, chacun sait d'instinct qu'il ne peut être compris que si son message s'organise en fonction du code reconnu par le groupe. Ainsi les unités de la première et de la seconde articulation sont-elles assurées de leur fixité. Les écarts entre la norme et les réalisations particulières du discours ne sont possibles que si les interprétations qu'elles exigent de la part de ceux qui reçoivent le message entrent dans les limites de rapports accessibles à l'intelligence. Ces écarts ne sont, parmi les probabilités permises, que des « éventualités » dont on peut saisir la valeur sémantique même si celle-ci n'était pas prévue auparavant par l'allocuteur. Le poète même le plus hermétique ne fait que découvrir entre les mots des rapports latents mais toujours inclus implicitement dans le système. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre la pensée de F. DE SAUSSURE lorsqu'il dit de la langue qu' :

> « elle est la partie sociale du langage, extérieure à l'individu, qui à lui seul ne peut ni la créer ni la modifier. »
>
> F. DE SAUSSURE (87), p. 31.

La langue reste si extérieure à l'individu qu'il peut la pratiquer, dans sa fonction de « moyen de communication » surtout, sans avoir aucunement conscience, nous l'avons constaté plus haut, de ses systèmes. Il discerne encore moins les permanences et les évolutions de ces systèmes. F. DE SAUSSURE reconnaît que :

« la première chose qui frappe quand on étudie les faits de langue c'est que pour le sujet parlant leur succession dans le temps est inexistante. »

F. DE SAUSSURE (87), p. 117.

Le linguiste, donc le spécialiste, sait, des réalisations du discours, remonter aux constantes du système et en déterminer les structures. Encore la systématique qu'il en formera sera-t-elle relative puisqu'il est possible — les recherches concernant les machines à traduire le montrent — d'aboutir à des « systématiques » différentes selon les orientations et les théories de base, tout comme le mathématicien peut élaborer des géométries non euclidiennes également satisfaisantes pour l'esprit.

Le locuteur s'en tient à un certain formalisme grammatical, imparfait car incomplet et souvent inexact, ce formalisme lui permet pourtant de « contrôler » les réalisations du discours et de les maintenir dans les limites de l'usage accepté par le groupe social qu'unit le patrimoine commun de la langue.

Importance du plan de la parole

Puisque nous avons admis que le langage recouvrait trois réalités : la parole, le discours et la langue, et compte tenu du fait que le discours n'est que la réalisation particulière et momentanée, individuelle des possibilités de la langue, nous devons reconnaître que c'est probablement sur le plan de la parole que l'on peut discerner les facteurs qui éclairent le plus le phénomène verbal et en découvrent la nature profonde.

2. Le plan de la parole

Point de vue d'ensemble

Définition.

C'est à Ferdinand DE SAUSSURE que revient le mérite d'avoir nettement dégagé la part de la neurophysiologie dans l'acte verbal et de l'avoir intégrée dans une conception d'ensemble du fonctionnement du langage (cf. le schéma de l'acte du langage, *Introduction du cours de linguistique générale,* Payot, éd., p. 28).

Conformément à l'analyse des faits du langage citée précédemment (cf. pp. 69-70) nous groupons sous le terme de « la parole » les aspects neuro-physiologiques du langage.

Importance du support neuro-physiologique.

L'importance du support neuro-physiologique est fondamentale. C'est ce support qui détermine les comportements verbaux :

1. en associant, pour reprendre la formulation saussurienne, le concept et l'image acoustique ;

2. en permettant de réaliser du discours.

La nature de la connaissance de la langue est d'abord une réalité neuro-physiologique.

La nature profonde de la connaissance de la langue maternelle peut se ramener à une disponibilité dynamique des réseaux nerveux que la stimulation auditive met en mouvement. Elle est donc essentiellement physiologique. C'est encore Ferdinand DE SAUSSURE qui a le premier pressenti cette réalité en précisant que : « La langue est une forme et non une substance » (87), p. 169.

A quoi correspond « cette forme » sur le plan physiologique ?

Les liaisons neuroniques.

Le long et patient travail des spécialistes de neuro-physiologie : médecins, psychologues, chirurgiens, depuis plus d'un siècle nous permet de l'entrevoir.

« Aujourd'hui nous commençons à voir dans les rouages qui sont dans la tête. Nous nous rendons compte que le secret de l'activité

fonctionnelle dans le cerveau vivant est le mouvement dans son intimité, de « potentiels électriques transitoires cheminant le long des fibres du système nerveux ». (Phrase de Sherrington.) Nous soupçonnons l'organisation changeante de ces potentiels itinérants, qui s'allument dans telle ou telle partie du mécanisme total, d'être à l'origine du contenu sans cesse changeant de l'esprit. »

W. Penfield et L. Roberts (78), p. 12.

La commande neuromotrice résulte de la formation d'un ensemble complexe de liaisons neuroniques ou synapses sur la nature desquelles il nous paraît plus opportun de n'insister qu'à propos de l'aspect physiologique de l'acquisition de la langue seconde.

Nous nous contenterons ici de rappeler les deux types de liaison qui intéressent particulièrement le langage :

1. des liaisons associant les voies perceptives immédiates avec les zones corticales plus particulièrement concernées par le langage.

Ces liaisons semblent avoir un rôle coordinateur spécifique et sont une expression particulière des liaisons perceptives qui s'établissent chez l'enfant entre les différentes voies sensorielles.

Ex. :

associations tactiles,
associations visuelles,

permettant l'acquisition de la profondeur, de la forme.

Grâce à ces liaisons, le mot qui désigne l'objet va permettre une synthèse de l'expérience sensible acquise par les différentes voies d'information.

Ce travail de structuration des réseaux neuroniques se fait probablement durant l'étape de syncrétisme de perception et d'action.

« Associés à l'usage des mots en tant que symboles, une latéralisation et une localisation fonctionnelles remarquables sont apparues dans le cerveau humain. »

W. Penfield et L. Roberts (78), p. 208.

2. des liaisons entre les zones corticales et infracorticales concernées par le langage.

Ces liaisons assurent la maîtrise des gestes articulatoires et leur automaticité. Il est difficile d'avancer sur l'organisation de ces liaisons autre chose que des hypothèses ; toutefois l'analyse clinique des cas pathologiques semble les confirmer.

« Nous proposons à titre d'hypothèse pour le langage que les fonctions des trois zones corticales du langage chez l'homme sont coordonnées par des projections de chacune d'elles sur des portions du thalamus et que grâce à ces circuits, de quelque manière, le langage est élaboré. »

W. PENFIELD et L. ROBERTS (78), p. 223.

Durant les différentes étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant, ces liaisons du fait de leur usage permanent, donc par la répétition, se stabilisent.

Par la multiplication des circuits ainsi interconnectés, puis par la spécialisation et le renforcement de certains d'entre eux, la disponibilité du geste articulatoire, l'organisation des « mélodies » de la phrase s'automatisent.

La sensation éveille un mot qui en éveille d'autres, lesquels se groupent en fonction des structures syntagmatiques ou syntaxiques. Ainsi se constitue progressivement cette faculté quasi automatique qu'a l'homme de générer un univers verbal.

La combinaison des deux types de liaisons ainsi définies rend compte de l'activité verbale soit dans une situation de communication soit dans une situation d'expression.

La nature réelle de la connaissance de la langue réside dans l'agencement complexe de ce support physiologique.

« Il est évident que les conductions neuronales en va-et-vient (ou en circuit entre l'équivalent ganglionnaire d'une idée sont facilitées de sorte à être fixées pour la vie. Cette facilitation est possible parce que les cellules nerveuses s'habituent rapidement au passage d'influx selon un arrangement qui se répète. Cette aptitude explique l'établissement de tous les réflexes conditionnés. »

W. PENFIELD et L. ROBERTS (78), p. 247.

Le fonctionnement de l'ensemble du système

Depuis BROCA grâce à qui la notion de localisation, dans les aires corticales et infra-corticales, des fonctions du langage a pu se préciser, les spécialistes des troubles du langage ont accumulé des observations dont nous pouvons tirer de nombreux enseignements.

C'est à la pathologie que nous allons emprunter maintenant l'essentiel de notre argumentation en revenant à chaque fois que cela sera nécessaire aux spécialistes et en particulier à la magistrale étude du professeur A. OMBREDANE : *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite* », P.U.F.

1. *L'intelligence et le langage.*

Le résultat le plus neuf des travaux de Pierre MARIE (61 a) fut de bannir de la physiologie du langage les termes « d'images verbales, sensorielles ou motrices » car de telles images, Pierre MARIE l'avait compris, n'existaient pas.

Par l'analyse des syndromes distincts de de l'anarthrie et de l'aphasie, Pierre MARIE établissait nettement une différence entre les troubles mécaniques de l'articulation d'un côté, les troubles de l'intelligence de l'autre, chacun de ces deux ordres de troubles pouvant se combiner avec l'autre.

Les anarthriques comprennent ce qu'on leur dit, ils peuvent lire et écrire mais ils sont hors d'état d'articuler. Au contraire, à la suite de TROUSSEAU (99) et de FINKELBURG (26), Pierre MARIE (61 a) plaçait

> « en premier plan de la symptomatologie de l'aphasie la diminution très marquée de l'intelligence qui s'observe en dehors même de l'usage du langage. Cette notion de la diminution intellectuelle des aphasiques, écrivait-il, doit dominer la doctrine de l'aphasie... La plupart des cliniciens déclarent que l'intelligence est intacte. Si, pour ma part, j'avais à donner une définition de l'aphasie, le fait que je m'efforcerais surtout de mettre en lumière serait la diminution de l'intelligence. »
>
> Cité par A. OMBREDANE (75 b), p. 143.

Les troubles du langage (aphasies) sont donc difficilement dissociables de ceux de l'intelligence. Au sujet des travaux de TROUSSEAU des spécialistes modernes concluent :

> « Trouble intellectuel, puisque de nature amnésique, l'altération du langage implique une réduction de la pensée et la perte des « formules de la pensée », diminue globalement la capacité intellectuelle. Le trouble du langage est donc étroitement situé dans la pathologie de l'intelligence. »
>
> H. HÉCAEN - R. ANGELERGUES (40), p. 31.

En fait, il paraît difficile encore, en l'état actuel des connaissances de déterminer la dépendance totale de l'entendement et du langage.

> « Mais on peut semble-t-il considérer que c'est l'atteinte de l'outil langage qui interdit l'exercice normal de l'activité conceptuelle. »
>
> H. HÉCAEN - R. ANGELERGUES (40), p. 157.

2. *Les constantes dans les manifestations de l'aphasie.*

BAILLARGER (2) est particulièrement frappé par le fait que les aphasiques restent capables de prononcer « une foule de mots incohérents », de parler « beaucoup et avec volubilité ». (Expressions rapportées par A. OMBREDANE (75 b), p. 173).

« Quand on lit les observations d'aphasies, on constate chez un certain nombre de malades ce phénomène singulier qu'il leur est impossible de prononcer certains mots quand ils essaient de le faire et qu'ils appliquent toute leur énergie de volonté ; au contraire, quelques instants après ils prononcent ces mêmes mots sans le vouloir. Ainsi il y a chez eux perte de l'incitation motrice volontaire, conservation de l'incitation motrice spontanée. »

BAILLARGER, cité par OMBREDANE (75 b), pp. 174-175.

MOREAU DE TOURS (72) rapporte une observation semblable mais exprimée avec plus de précision encore, au sujet d'un malade de son service. Celui-ci

« ne devenait aphasique que lorsqu'il réfléchissait à ce qu'il voulait dire, lorsqu'il avait la volonté réfléchie, consciente, d'articuler n'importe quelle parole. »

Cité par A. OMBREDANE (75 b), p. 175.

Pour BAILLARGER les symptomes pathologiques peuvent s'expliquer par la dissociation des aspects volontaires, abolis, et des aspects automatiques, conservés, de la fonction [1].

3. *La distinction entre le volontaire et l'automatique.*

C'est en prolongeant la pensée de BAILLARGER et influencé par H. SPENCER que HUGHLINGS JACKSON (47 a, b) parvient à mettre au point sa théorie selon laquelle :

« les maladies du système nerveux doivent être considérées comme des réversions de l'évolution, c'est-à-dire comme des dissolutions. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 177.

1. Nous n'insisterons pas ici sur les différents aspects de l'aphasie, mais nous signalerons la distinction du Professeur GAGNEPAIN entre la « wernicke » aphasie de structure et la « broca » aphasie de mots. (Cf. p. 86.)

Selon JACKSON, quand il s'agit de fonctions nerveuses, le moins organisé est toujours le plus volontaire, le plus organisé le plus automatique. L'évolution est le passage du plus organisé au moins organisé, en d'autres termes, le passage du plus simple au plus complexe ou des centres inférieurs aux centres supérieurs, donc du plus automatique au plus volontaire, ou plutôt, au moins automatique.

Dans le cas d'une agression pathologique la lésion détermine un processus de dissolution qui procède du plus fragile et du plus complexe, le moins organisé et le plus volontaire, au moins volontaire donc le plus organisé, le plus simple. C'est le moins organisé, le moins automatisé qui se trouve atteint d'abord tandis que le plus organisé, le plus automatisé, donc le plus résistant, continue d'assumer ses fonctions essentielles.

La conclusion physio-pathologique à laquelle aboutit ce raisonnement nous apporte un éclairage important quant à la nature des montages cérébraux qui déterminent la parole.

« Dès qu'on envisage les maladies du système nerveux non comme des exclusions d'organes mais comme des dissolutions de fonctions, on est conduit à admettre que les centres nerveux ne représentent pas des organes séparés les uns des autres, mais des dispositions d'organes, en ordre composé, selon la participation qu'ils ont dans les actions permises par le degré d'évolution du centre considéré. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 180.

4. *Caractère complémentaire et hiérarchisé du volontaire et de l'automatique.*

L'exécution d'un geste quelconque suppose une décision volontaire puis la mise en mouvement d'un certain nombre de mouvements musculaires plus ou moins automatisés qui déterminent l'élaboration de ce geste. De ce fait, le même geste peut être soit totalement volontaire, soit totalement automatique (exemple, la déviation latérale des yeux).

La conséquence de cette constatation est pour notre propos du plus haut intérêt.

« A ces degrés d'automatisme d'un mouvement identique en apparence, correspondent des centres différents et superposés. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 270.

L'exécution des « ensembles gestuels » de la parole met donc en cause, selon le degré volontaire du « geste » des « centres

différents et superposés ». Cette interprétation qui paraît conforme aux observations cliniques est d'une grande conséquence. L'acte verbal, s'il est déterminé par une opération volontaire, donc réalisée d'abord au niveau du moins automatique, du moins organisé, est élaboré au niveau du plus automatique, du plus organisé. La « commande motrice volontaire » qui correspond à la fonction symbolique, donc au « conditionnement verbal » détermine le jeu des coordinations praxiques qui aboutissent aux processus articulatoires.

Ainsi s'explique le fait que dans le cas d'une dissociation pathologique, tandis que la commande motrice volontaire est déconnectée de la suite du processus verbal ou anéantie, ce processus, dans ce qu'il a d'automatique, peut d'une manière aléatoire se réaliser encore.

« Les troubles du langage obéissent exactement au principe de la dissolution tel que Baillarger l'avait formulé. Ils sont constitués par des dissociations de degré variable entre les moments les plus volontaires qui sont supprimés et les moments les plus automatiques qui sont non seulement conservés mais libérés. Le langage n'est pas atteint comme une fonction dissociable, mais autonome, qui aurait des centres uniques, mais comme une fonction volontaire... d'un degré symbolique particulièrement élevé, qui mobilise un jeu d'organes dont la représentation centrale est particulièrement importante. »

A. Ombredane (75 b), p. 184.

5. *Caractère fonctionnel des troubles qui affectent des usages de la langue.*

Le trouble du langage, comme le prouvent les observations cliniques, ne sont qu'un aspect — le plus évident peut-être — d'une altération générale du comportement gestuel volontaire du sujet.

En poursuivant son analyse, Jackson en vient à penser que l'important était de savoir, non pas quels éléments du langage étaient atteints mais quels usages.

L'unité linguistique est constituée par l'ensemble organisé de la phrase qui permet au locuteur la verbalisation du perçu, du sensible ou du pensé. Le comportement verbal des malades permet de déceler un double usage du langage — volontaire et automatique qui aboutit au traitement différent des mêmes ensembles verbaux.

Bien entendu, certains éléments du « matériel verbal » par leur valeur sémantique sont plus spécifiques de l'acte volontaire ou de l'acte automatique, ce qui explique que dans un cas patho-

logique déterminé on constate la disparition de certaines structures et la conservation d'autres. Ainsi le malade aura tendance à recourir aux interjections, aux inflexions, aux stéréotypes qui tiennent plus particulièrement à l'usage émotionnel du langage donc automatique et qui se substituent à des formes plus élaborées relevant plus spécialement de l'usage volontaire du langage que le malade n'est plus en mesure d'utiliser.

Mais il n'y a pas, peut-être convient-il de le souligner, de démarcation nette entre le matériel verbal du langage volontaire et celui du langage automatique. Ce sont les usages qui diffèrent.

« C'est dans l'adaptation de l'expression à la nouveauté de la situation que se manifeste la forme la plus volontaire du langage propositionnel, ce que Jackson appelle le langage supérieur. Mais dès qu'elle se répète, toute forme nouvelle de langage tend à rejoindre le langage archaïque (old speech), le langage de confection (ready made up) qui sont du langage inférieur. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 186.

6. *Relation entre « automatisme » et « fréquence ».*

Ceci nous conduit à penser que toute élaboration verbale volontaire dans la mesure où elle se répète passe à un certain moment au niveau de l'automatisme. L'automatisation d'une structure est donc fonction de sa fréquence.

Sur le plan du cerveau, la conséquence de cette conception est que les montages neuroniques les plus complexes et les plus fragiles qui permettent la commande volontaire doivent déterminer la formation d'itinéraires plus simples et plus solides qui correspondent à des automatismes. Les montages dont dépendent la pensée consciente et l'acte volontaire « se reflétant » comme un « miroir » dans des circuits spécialisés qui sont le siège de l'inconscient et de l'automatisme.

7. *Nature des « montages ». Conséquences pour l'interprétation des aphasies.*

a) Dissociation entre les montages verbo-moteurs et la fonction symbolique (Théorie de GOLDSTEIN).

GOLDSTEIN (33) avait observé que, chez certains malades, c'était la fonction symbolique qui se trouvait atteinte. Ceux-ci ne percevaient plus les choses que dans l'éclairage de leur usage immédiat, concret, en fonction de leurs propres réactions affectives. Ils avaient perdu ce que GOLDSTEIN appelle « L'attitude catégorielle », la faculté d'abstraction et de généralisation.

Par contre, ces mêmes malades avaient conservé ce que GOLDSTEIN appelle le « savoir-verbal », les séries verbo-motrices qu'ils étaient aptes à reproduire sans les comprendre et dont la résistance est d'autant plus grande que leur acquisition remonte à l'enfance. On retrouve ici la notion jacksonienne de l'« old speech ». C'est cet acquis antérieur qui permet à de tels sujets de faire illusion.

Des observations de GOLDSTEIN il nous semble possible de déduire que deux aspects essentiels de l'activité verbale peuvent être dissociés : d'une part la faculté de représentations abstraites et généralisées, permettant l'attitude catégorielle et de l'autre l'aptitude à utiliser les chaînes verbales dans des situations de contrainte immédiate. Une telle dissociation permet de supposer l'existence de deux organisations neuro-physiologiques différentes mais intimement complémentaires chez l'individu normal :

1. une organisation plus fragile par sa complexité et moins bien intégrée qui correspond à la fonction symbolique (pensée consciente et verbalisation volontaire) ;

2. une organisation plus résistante, plus simple et plus intégrée qui permet la motricité verbale (réponses réflexes et automatiques).

Le Professeur OMBREDANE interprète ainsi la position de GOLDSTEIN :

« ... Tout en admettant que la « différenciation » des effets de figure et fond peut se produire dans les domaines sensoriels et les domaines moteurs qui sont intéressés au langage et produisent par là-même des syndromes particuliers, Goldstein répugne à donner aux altérations de la série sensorielle, particulièrement de la série acoustique, la même importance qu'aux altérations de la série verbo-motrice dans la production de l'aphasie. Les troubles de la série sensorielle resteraient cantonnés dans le champ de ce que Pierre Marie avait appelé les formes « extrinsèques ». Ils n'interviendraient pas dans l'aphasie proprement dite où Goldstein admet en fin de compte deux grands syndromes : une aphasie motrice et une aphasie par trouble de l'attitude intellectuelle globale. Si l'on compare la conception de Goldstein à celle de Jackson pour qui l'intelligence se définit par la collaboration des processus de langage et des processus de perception, le langage est principalement constitué par la série audito-articulatoire et la perception par la série rétino-oculaire, on verra que pour Goldstein la langue représente une série intellectuelle articulatoire et non audito-articulatoire. Nous retrouverons là en somme l'idée de Pierre Marie, bien que les analyses

des geltaltistes dépassent de très loin en profondeur l'opposition schématique que l'auteur français avait faite entre le trouble de l'articulation d'un côté et le trouble de l'intelligence de l'autre. »

A. Ombredane (75 b), pp. 254-255.

b) Caractère spatio-temporel de la transmission (Théorie de Von Monakow).

Avec la diaschisis, Von Monakow (70 a) met en relief le fait que la transmission du message nerveux s'organise dans le temps ; ce « temps » nécessaire à la transmission implique un déplacement spatial de l'influx nerveux et fournit donc une base matérielle à la notion même de « montages » neuroniques.

« Sous le nom de diaschisis, Von Monakow a défini un processus particulier d'inhibition ne se propageant pas d'une façon diffuse comme le shock apoplectique du traumatique mais se propageant conformément à l'organisation synaptique des neurones le long des voies de projection et d'association. »

A. Ombredane (75 b), p. 238.

La diaschisis ou diaschise atteint tous les éléments qui participent à la même fonction, mais progressivement. Les fonctions les plus volontaires sont d'abord touchées puis ensuite les plus automatiques, les plus archaïques conformément au vocabulaire jacksonien. Cette loi de propagation met en évidence, comme tous les autres phénomènes que nous avons rappelés ici, l'existence de deux organisations neuroniques complémentaires mais différenciées.

« L'activité corticale est une activité d'association, elle assure par là des synchronisations de processus sensorimoteurs de tous ordres, mais elle est aussi une activité d'intégration de processus successifs, elle assure le développement dans le temps des mélodies cinétiques où chaque processus élémentaire doit être suscité à un moment déterminé, pour une période déterminée et ne saurait se déclencher avec avance ou retard ni persévérer au-delà de la limite permise sans perturber plus ou moins profondément l'ensemble de l'action. Plus un processus est volontaire, complexe, ou selon l'expression de Von Monakow suscité par des mouvements de dextérité plus il tend à intéresser le cerveau tout entier, non pas seulement topographiquement, mais encore chronologiquement, par un jeu d'excitations et d'inhibitions induites, obéissant aux lois de la proprioceptivité. »

A. Ombredane (75 b), p. 239.

Pour Von Monakow les troubles du langage ne supposent pas nécessairement une lésion des centres spécialisés, mais des élévations du seuil d'excitabilité ou de retard d'excitation, de ralentissement de la transmission qui expliquent aussi bien l'impossibilité de processus dynamiques complets que la libération de processus fragmentaires.

Cette interprétation permet de concevoir plus précisément la nature des montages neuroniques. En effet, le trouble verbal démontre que l'acte de formulation se déroule dans le temps, affectant des circuits qui sont étroitement interconnectés et parcourus par l'influx nerveux ; le phénomène pathologique ne résulte pas de la détérioration d'une cellule génératrice d'une réaction déterminée mais de l'altération des « connexions » du circuit des ralentissements ou de manque de synchronisation des influx dans un parcours déterminé, de plus en plus complexe au fur et à mesure que l'acte est de plus en plus volontaire.

Il paraît possible d'admettre que la dissociation des montages aboutit comme le pense M. le Professeur Gagnepain (30) à deux manifestations pathologiques différentes. L'une affecte la disponibilité des mots (aphasie de Broca), l'autre l'organisation mélodique, la structure de la phrase (aphasie de Wernicke).

Cette interprétation implique la nécessité d'une coordination dont Bastian (5) avait déjà pressenti l'importance en parlant d'un centre auditif verbal, siège de la régulation des circuits.

c) La notion de Gestalt ou de structures de comportement (L'École de Wurzbourg).

Les recherches de A. Binet (8) et celles des psychologues de l'école de Wurzbourg qui ont considéré l'introspection expérimentale comme un moyen d'investigation scientifique sûr, permettent de cerner plus nettement les modalités de l'acte verbal.

« Aux sujets en expérience étaient proposées des tâches intellectuelles appelant une réponse verbale. Immédiatement après chaque épreuve, le sujet devait décrire les états psychologiques par lesquels il avait conscience d'être passé.

Ces expériences ont conduit les Wurzbourgeois à décrire comme éléments primordiaux de la pensée qui cherche à se formuler, des états psychologiques spéciaux, non réalisés en images, non verbalisés intérieurement, susceptibles d'être définis comme un sentiment intellectuel, comme un savoir implicite, comme une orientation méthodique de l'effort intellectuel, comme une détermination formelle préalable de la réponse attendue. Ces aspects non figurés et ineffables de la pensée qui s'apparentent au schéma dynamique de Bergson peuvent être groupés sous le terme d'attitudes de conscience

(Bewusstseinslagen) que Mayer et Orth employèrent pour la première fois en 1901. »

A. Ombredane (75 b), p. 203.

Watt (109) est conduit à penser que le sujet se prépare à la tâche qui lui est assignée par une assimilation de la consigne donnée. Quels que soient ces moyens utilisés par le sujet pour cette préparation, ils aboutissent à une schématisation « structurale » de l'ordre.

« Dans ce travail de préparation, résulte une attitude de conscience, une orientation générale de l'attention, un « montage » du sujet (Einstellung) en vue d'une réaction différenciée. »

A. Ombredane (75 b), p. 204.

Pour Watt (103), ce « montage » met en lumière un fait important : il exige un certain délai.

Ensuite, la réaction au mot « inducteur » détermine la « mise en jeu » de « tendances » reproductrices qui constituent le facteur proprement mnémonique de « l'évocation dirigée ».

Ces « tendances » peuvent être :

1) soit très automatiques :

« La réaction » se déclenche « impulsivement, sans intermédiaires conscients, dès la perception du mot inducteur comme si une stéréotypie verbale se trouvée libérée. »

- ici jouent « des associations verbales tyranniques, des effets d'analogies phonétiques ». « Le mot induit s'ajoute à l'inducteur comme s'il y adhérait absolument, laissant au sujet un sentiment de facilité inattendue, de poussée irrésistible. »

2) soit moins automatiques :

« éveillées en quelque sorte dans la direction imposée par la consigne, les tendances reproductrices peuvent susciter, entre l'inducteur et l'induit, des intermédiaires conscients qui jouent le rôle des moyens auxiliaires et dont la variété est fort grande. » « Ces moyens auxiliaires sont répartis par Watt en images visuelles, formulations verbales et attitudes de conscience. »

K. Buhler (11) posant le problème de la compréhension des propositions verbales, parallèle à celui de la formulation, aboutit à une interprétation qui complète celle de Watt.

Il ne s'agit pas de la mise en jeu d'une suite d'associations mais de la combinaison de deux moments complémentaires :

1) un moment de synthèse qui conduit le sujet au sentiment d'une compréhension globale ;

2) un moment d'analyse qui conduit le sujet à contrôler les termes enregistrés préalablement et qui se traduit à un certain point de son évolution par une sorte d'illumination. Cette illumination est une reconnaissance de l'identité des conclusions auxquelles, par des voies différentes, ont abouti les démarches des deux moments.

Qu'il s'agisse de la préparation à l'élaboration d'un message verbal ou de sa réception, le sujet oriente son activité en fonction d'une « forme » qui globalement le structure et l'organise.

8. *Conception d'ensemble de l'activité neuro-linguistique.*

L'activité nerveuse supérieure semble obéir à des schèmes fort différents de ceux qu'avaient supposés les associationnistes. (La compréhension ne résulte pas de l'addition progressive des éléments perçus mais d'une organisation de la totalité du message phrasé à partir des habitudes verbales acquises antérieurement par le sujet). Le point de vue des physiologues correspond ici à celui de BERGSON (6).

Le volume d'ARNOLD PICK (82) traitant de l'agrammatisme permettait d'envisager le langage comme un processus « dynamique et temporel » conforme dans ses différentes étapes aux interprétations précédentes.

L'unité pensée n'est pas le mot mais la phrase dont la structure générale — conforme aux « moules » de la langue concernée — détermine le sens des éléments constitutifs. Le globalisme de l'expression correspond au globalisme de la pensée.

Un courant d'idées dont l'origine remonte à Guillaume DE HUMBOLDT (41), p. 42 (*Gesamte Schriften*, p. 445) aboutit à la formule de WUNDT (citée par A. OMBREDANE (75 b), p. 212 :

« La phrase est l'expression par le langage du démembrement arbitraire d'une représentation globale en ses éléments, mis en rapports logiques les uns avec les autres. »

ou à celle de STERN (92), p. 164 :

« La phrase est l'expression d'une attitude globale réalisée ou sur le point de se réaliser dans un contenu de conscience. »

PICK (82) sera amené à distinguer :

« le moment conceptuel et le moment linguistique de la phrase comme deux processus dont le premier suscite le second mais qui ne sont pas superposables. Le moment conceptuel comporte une première phase correspondant à la Bewusstseinslage des Wurzbourgeois et à l'impression globale de Gomperz, et une deuxième phase, correspondant à la Bewusstheit de Ach, où les contenus de conscience sont déterminés et répartis selon une sorte de schéma, mais ce schéma conceptuel est encore indépendant de la forme linguistique. Le moment linguistique qui vient ensuite comporte également deux phases : la première est celle de l'activation d'un schéma linguistique qu'on peut se représenter comme un réseau dans les mailles duquel viendront s'insérer les mots, la seconde est celle de la trouvaille des mots. »

A. OMBREDANE (75 b), pp. 215-216.

9. *Existence d'un « centre » auditif coordinateur.*

Dans son mémoire : « *Neure Kämpfe um die Auffassung aphasischer storungen* », Arch. Suisses de neur. et psych., vol. 38, 1937, F. LOTMAR souligne l'importance des processus audito-articulatoires en admettant que c'est au niveau de ces processus que se situe l'atteinte du comportement « lingui-spéculatif ». Ce point de vue, de l'avis de LOTMAR, ne trahit pas la pensée gestaltiste. En 1900, au XIII[e] congrès international de médecine de Paris, PICK avait déjà envisagé que le centre auditif pouvait être considéré comme un organe d'arrêt du mécanisme du langage. JACKSON lui-même considérait le complexe audito-articulatoire comme le système moteur du langage.

M. le Pr. PENFIELD n'hésite pas à admettre que :

« Le mécanisme moteur du langage dépend normalement du mécanisme cortical de contrôle de la voix situé dans la bande motrice rolantique des deux hémisphères. »

W. PENFIELD et Lamar ROBERTS (78), p. 219.

Enfin, MM. H. HÉCAEN et R. ANGELERGUES assurent que :

« L'importance fondamentale du langage parlé et de l'audition dans l'acquisition et l'organisation du langage ne saurait être contestée. Elle implique le rôle essentiel des processus sensori-moteurs auditivo-articulatoires, mais elle n'exclut pas l'intervention d'une organisation des signifiés dans l'analyse et la réalisation des formules

sonores. La lecture et l'écriture sont acquises par rapport à la structuration de la langue parlée mais utilisent des instrumentalités différentes — perception visuelle et geste. »

H. HÉCAEN et R. ANGELERGUES (40), p. 185.

Conclusions

Les « points » d'accord

Recherchant à travers les divers enseignements de la pathologie la genèse des connaissances modernes au sujet de la physiologie du langage, nous sommes parvenus à isoler des éléments qui par la convergence des témoignages et le parallélisme des hypothèses qui les ont suscités peuvent être considérés actuellement comme des bases sérieuses.

1. *Les réalisations verbales s'élaborent sur deux niveaux :*

- le niveau volontaire ;
- le niveau automatique.

De Pierre MARIE (61 a) à BAILLARGER (2), cette « représentation » s'est précisée pour devenir avec JACKSON (47 a, b) une évidence.

2. *Les réalisations verbales dépendent des montages neuroniques qui en permettent l'organisation et la production.*

Pour parvenir à cette idée, il fallait d'abord que la conception même de la nature d'une langue cessât d'être analytique et de considérer le mot comme l'unité fondamentale. De la notion du langage propositionnel, adoptée par JACKSON, on arrive à celle de PICK qui considère la phrase « réponse complète » à une « situation de pensée » comme l'unité de base. Ce point de vue nouveau entraîne un nouveau progrès dans la connaissance des processus physiologiques qui s'est dégagée de la conception étroite des localisations. A. BINET (8), l'école de Wurzbourg, WATT (103) et K. BUHLER (11), spécialement, comprennent qu'à partir d'une « prise de conscience » globale et immédiate de la pensée à verbaliser ou d'une « compréhension » également globale du message reçu s'élaborent en vertu des « structures » ou « montages » préalables, soit la teneur linguistique du message à transmettre,

soit l'analyse intime du message reçu. L'activité consciente se réduit à un « ordre », une « forme », qu'exécutent ensuite les « connections » automatisées de la parole.

3. *Importance du « centre de coordination ».*

Pick (82) et Von Monakow (70 b) cernent de plus près la réalité de ces montages en mettant en relief le fait que les troubles du langage tiennent aux défauts de parcours temporel des circuits préétablis par l'influx « électrique » de l'onde nerveuse.

Ces « vues » sur la nature exacte de l'acte verbal restaurent la notion d'un centre régulateur dont Bastian (5) dès 1870 avait admis l'existence et dont la physiologie moderne reconnaît le rôle.

Selon Van Woerkom (108), au moment de la conception du schéma de la phrase :

« l'idée globale de la phrase suscite vraisemblablement une disposition rythmique qui précède et appelle le choix des mots. »

Cité par A. Ombredane (75 b), p. 245.

Ainsi un processus d'organisation spatiale et temporelle devance l'usage des symboles.

En reprenant l'argumentation de Jackson, le Professeur Ombredane, à partir du type courant de l'individu entendant, parlant, lisant, écrivant, considère que la fonction symbolique du langage utilise :

« les deux analyseurs sensoriels les plus différenciés : l'auditif et le visuel dont les fournitures se prêtent mieux que toutes les autres à l'introduction de structures temporelles et spatiales... Analyseurs sensoriels et systèmes gesticulatoires de grande mobilité, s'articulent comme le disait encore Jackson, de manière à former deux groupes principaux : un groupe audito-articulatoire et un groupe rétino-oculaire. Un circuit d'incitation s'établit d'un pôle à l'autre de chaque groupe, du pôle auditif au pôle articulatoire et du pôle articulatoire au pôle auditif, du pôle rétinien au pôle oculaire et du pôle oculaire au pôle rétinien. L'incitation va de l'impression sensorielle à la réaction gesticulatoire dans un sens, elle revient de la réaction gesticulatoire à l'impression sensorielle dans l'autre sens. Le sujet parlant s'entend parler, le sujet qui oriente son regard modifie par cette orientation même le tableau des impressions rétiniennes. A vrai dire, la série rétino-oculaire est d'une constitution plus primitive que la série audito-articulatoire et il faut bien reconnaître que, dans le plan de l'activité symbolique normale, la clef de voûte du système est le groupe audito-articulatoire. »

A. Ombredane (75 b), pp. 283, 284. (Voir p. 486 de notre ouvrage).

LIVRE II

L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

PREMIÈRE PARTIE

TYPOLOGIE GÉNÉRALE DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

CHAPITRE PREMIER

LES CONDITIONS DE L'ACQUISITION

1. Vue d'ensemble.

A. *Les éléments négatifs.*

L'acquisition de la langue seconde exige du sujet :

1) un effort gratuit,

2) l'acceptation d'un dépaysement intellectuel et perceptif.

L'acquisition de la langue seconde se traduit par une démarche globale et synthétique :

1. Caractère artificiel de cette démarche.

2. Action inhibitrice de la langue maternelle.

Conséquence : la compréhension se trouve freinée.

La réaction affective du sujet.

Importance des conditions psychologiques de l'acquisition.

B. *Les éléments positifs.*

Adaptation et plasticité.

Auto-émulation - stimulation de la réussite.

Sentiment d'une supériorité.

Conditions d'un rendement optimal :

1) Réemploi immédiat.

2) Motivation.

Conséquence : Importance de la situation d'acquisition.

2. **Rapports dynamiques entre l'individu et la langue.**

   1. Plan physiologique.
   2. Plan psychologique.
   3. Plan de l'intelligence.
   4. Plan linguistique.

3. **L'acquisition de la langue seconde engage la totalité de la personnalité de l'individu.**

   Différence d'attitude selon la personnalité.

1. — Vue d'ensemble

A. — Les éléments négatifs

L'acquisition de la langue seconde exige du sujet :

1) *Un effort gratuit.*

Dans un groupe social déterminé, unifié par la pratique d'une langue commune, celle-ci s'impose à chaque individu, comme le moyen de communication le plus efficace et le plus économique.

Il s'agit d'une contrainte vitale qui, s'exerçant sur le sujet à tous les stades de son évolution psychique, favorise le développement progressif de ses aptitudes verbales jusqu'au moment où il possède un moyen complexe et complet de communication avec autrui et d'expression de son moi.

La langue seconde ne bénéficie pas pour s'imposer au sujet parlant d'une situation aussi privilégiée. La langue maternelle ne suffit-elle pas à ses besoins ! La langue seconde exige de lui un effort conscient, très coûteux pour un rendement médiocre si on le compare à celui de la langue maternelle.

2) *L'acceptation d'un dépaysement intellectuel et perceptif.*

Associée à sa perception du monde extérieur et à l'exploration de son monde intérieur, la langue maternelle est pour le sujet pensant un moyen familier de reconstruction du réel. Il en possède intimement les schèmes mélodiques et les structures qui s'adaptent aussi bien au perçu qu'au pensé.

A cet égard, la langue seconde constitue d'abord pour le sujet, un dépaysement. Elle représente sur le plan intellectuel un nou-

veau système symbolique d'analyse du réel à travers lequel il pressent, malgré l'écran de la langue maternelle, une hiérarchie différente des perceptions et des sensations. Enfin, les ensembles mélodiques par lesquels elle se réalise au niveau du discours lui paraissent difficilement perceptibles et pratiquement inanalysables.

Quant à leur reproduction, elle exige de ses organes phonateurs une gymnastique articulatoire pénible et apparemment irréalisable à laquelle toutes ses habitudes antérieures s'opposent.

Limitée dans sa sensibilité par la gamme rigide des ensembles phonologiques de la langue maternelle, son oreille ne perçoit que par accident et donc fragmentairement, les structures sonores de la langue inconnue qu'on l'invite à écouter. Si, pour reprendre la notion saussurienne, toute langue est « un système de différences », ces différences sur lesquelles se fondent les oppositions pertinentes à valeur sémantique, ne lui apparaissent pas. La compréhension de la chaîne sonore est impossible dans la mesure où la discrimination des éléments qui la composent ne se fait pas.

L'acquisition de la langue seconde se traduit par une démarche globale et synthétique :

La méthode suivie avec les sujets que nous avons observés associe, pour l'acquisition, une situation perçue, mettant en cause un système de valeurs communes au maître et à l'élève, à une structure verbale nouvelle qui correspond à cette situation. De ce fait, la compréhension ne peut être d'abord que globale et synthétique, ce qui va à l'encontre des habitudes perceptives et intellectuelles d'un sujet bénéficiant d'une certaine éducation.

1. *Caractère artificiel de cette démarche*

En fonction de la situation créée, c'est le sens général de la chaîne verbale qui est deviné plutôt que perçu. Toutefois, comme cette situation de pensée ou d'action reste très artificielle au regard des situations expérimentées dans la vie réelle au cours de l'acquisition de la langue maternelle, le sujet ne se sentira que très superficiellement concerné par l'impression globale qu'il retirera de cette perception.

2. *Action inhibitrice de la langue maternelle*

Enfin, la traduction verbale de cette situation, conformément au code de la langue seconde, sera concurrencée, dans la cons-

cience linguistique, du sujet par la verbalisation immédiate dans la langue maternelle à laquelle elle aura donné lieu.

Conséquence : la compréhension se trouve freinée.

Le caractère non contraignant ou peu contraignant du milieu artificiel au sein duquel s'établit l'acte de communication, l'écran de la langue maternelle qui ne permet pas au sujet d'accéder d'une manière directe au contenu du message exprimé par la langue seconde, constituent deux facteurs, le premier d'ordre psycho-social, le second psycholinguistique, qui freinent les démarches de compréhension.

La réaction affective du sujet.

Ces deux facteurs négatifs ajoutés aux phénomènes de dépaysement de l'oreille et de l'intelligence que nous avons cités précédemment, placent le sujet, au début de son étude, dans une situation affective désagréable aboutissant à une sorte de complexe d'infériorité dont il convient de ne pas méconnaître les effets.

Dans certains cas, le premier contact avec la langue seconde et les premiers essais, naturellement décourageants, enferment le sujet parlant dans une attitude d'opposition qui risque d'interdire toute possibilité de progrès. L'orgueil est aussi parfois à l'origine de ces inhibitions, souvent la conscience plus ou moins précise que la langue seconde met en cause en un certain sens l'unité du « moi » profond. Ce dernier facteur joue en particulier chez certains sujets qui trouvent dans leur langue maternelle et dans l'aisance avec laquelle ils en usent la preuve de leur appartenance à un groupe national auquel leurs parents, venus d'un autre pays, ont eu quelque peine à s'intégrer.

Lorsqu'il n'y a pas sympathie immédiate entre le sujet et le groupe à la langue duquel il s'initie, accident fréquent lorsqu'un étranger vient étudier une langue dans le pays même où elle est parlée, des blocages affectifs se produisent, qui risquent également de compromettre toute possibilité de progrès.

Importance des conditions psychologiques de l'acquisition.

Ces remarques soulignent l'importance des conditions psychologiques de l'acquisition. Heureusement les aspects négatifs de ces conditions psychologiques sont généralement équilibrés par des éléments positifs.

B. Les éléments positifs

Adaptation et plasticité.

Il faut signaler d'abord les facultés d'adaptation. La « plasticité » de beaucoup de sujets leur permet de se prêter au jeu verbal difficile auquel on les soumet et dans lequel ils trouvent même une raison puissante de persévérer pour se prouver à eux-mêmes leur capacité de franchir l'obstacle.

Auto-émulation - stimulation de la réussite.

Le milieu verbal dans lequel on les immerge exerce alors sur eux une contrainte salutaire et qui les place dans un climat d'auto-émulation. Devant chaque difficulté nouvelle, ces sujets cherchent alors à se dépasser eux-mêmes. Le dépaysement peut aussi prendre la valeur d'un exotisme propre à séduire les esprits équilibrés, sûrs, au départ, de la solidité et de l'homogénéité de leur moi.

Sentiment d'une supériorité.

Ces mêmes individus trouveront, à l'occasion d'actes de communication élémentaires une certaine satisfaction à manier un système verbal qui leur donne sur leur interlocuteur, si celui-ci ignore leur langue maternelle, un avantage évident.

Conditions d'un rendement optimal.

Nos observations fondées sur l'analyse des comportements de multiples sujets nous conduisent à constater que, dès le départ, l'acquisition de la langue seconde doit satisfaire, pour avoir un rendement certain, à deux nécessités essentielles :

1) *Réemploi immédiat.*

Tenant compte du fait que le langage se développe dans une situation sociale et fonctionne pour transmettre une information dans un groupe, l'acquisition du langage doit continuellement amener le sujet à utiliser immédiatement les structures qu'il vient

de découvrir pour répondre à un besoin de communication avec autrui.

2) *Motivation.*

Du fait de l'importance des facteurs psychologiques mis en cause, l'acquisition doit utiliser au maximum les motivations sous-jacentes qui peuvent amener le sujet à se servir de ces structures malgré les difficultés que leur compréhension et leur usage peuvent présenter pour lui.

Conséquence : importance de la situation d'acquisition.

La condition nécessaire et suffisante pour que soient respectées ces deux nécessitées est que le sujet se trouve, au moment où on l'invite à comprendre, dans la situation psychologique la plus réceptive.

D'où l'obligation d'utiliser au départ, des valeurs d'action et de pensée communes au locuteur et à l'allocuteur, un système de références perceptives, partagées sans équivoque. Nous retrouverons cette notion, le moment venu, lorsque nous étudierons les problèmes pédagogiques de l'acquisition de la langue seconde. Il était toutefois nécessaire de l'énoncer ici.

2. — Rapports dynamiques entre l'individu et la langue

Apprendre une langue étrangère, c'est se résoudre à acquérir un second registre pour la communication et l'expression, grâce auquel, par une sorte de jeu verbal subtil, on pourra disposer à partir d'une virtualité expressive de son « moi » d'un moyen de transposition d'une langue à l'autre.

Si cette acquisition suppose à l'origine une disposition psychologique favorable, elle met en cause d'autres facteurs de différente nature.

1. Plan physiologique :

Audition - articulation.

Le langage est une activité symbolique acquise et qui utilise pour se réaliser dans la parole, des organes primitivement enga-

gés dans des fonctions différentes. Si en théorie l'appareil audio-vocal humain peut percevoir et reproduire un nombre illimité de sons, l'usage de la langue maternelle a en quelque sorte spécialisé pour des performances limitées les organes qui le composent. La langue seconde exige de cet appareil qu'il s'assouplisse. L'oreille et les organes phonateurs vont être ainsi soumis à des contraintes souvent pénibles et qui devraient être progressives.

Restructuration du réseau neuronique gnosique.

Comme la fonction du langage affecte certaines régions cérébrales déterminées, la langue seconde, dès les premiers efforts d'acquisition, va surcharger ces régions en leur imposant des missions nouvelles qui supposent une réorganisation complexe des mécanismes de perception et de restitution verbale.

2. Plan psychologique :

Les facultés.

Outre les facteurs affectifs qui déclenchent chez le sujet une attitude de refus ou d'accueil et que nous avons cités plus haut, la langue seconde fait appel à des aptitudes préalablement acquises : attention, intuition, adaptabilité à des situations nouvelles. Le sujet doit admettre le « jeu », avoir confiance, résister aux inhibitions que pourraient favoriser sa susceptibilité ou son orgueil. Il y a quelques difficultés pour un esprit formé à se limiter au départ à ne comprendre de la langue que des structures élémentaires qui ne sont pas conformes à ses habitudes verbales plus ambitieuses. L'initiation suppose une certaine humilité que bien des sujets n'acceptent qu'avec réticence.

3. Plan de l'intelligence :

L'acquisition de la langue seconde représente l'acceptation d'une limitation intellectuelle temporaire.

La pathologie nous fournit des cas fréquents d'apparente diminution des facultés intellectuelles du fait de la perte de certaines aptitudes verbales : une cuisinière s'embrouille dans la façon de faire cuire un œuf, un ouvrier électricien ne sait plus

poser une sonnette électrique. En tenant compte des différences, ces constatations peuvent être rapprochées avec prudence de celles que l'on peut faire au sujet des débutants dont le comportement gestuel paraît affecté, ralenti, ou rendu hésitant quand on leur demande de réagir à des ordres exprimés dans la langue seconde. Le contact direct avec cette langue à travers laquelle on les contraint d'agir semble apparemment réduire leur intelligence des situations et des réponses qu'elles entraînent.

La différence des attitudes dépend des niveaux intellectuels.

Les facultés intellectuelles sont particulièrement mises en cause par la compréhension de l'organisation du message verbal. Un esprit peu cultivé accepte plus facilement, à l'audition de la chaîne verbale, son sens global perçu intuitivement, éclairé par une situation dont il a compris les données dans la mesure où elles font appel à un ensemble de références extra-linguistiques acceptées immédiatement. Un esprit plus formé se refuse à cette compréhension globale. Il analyse la texture de la chaîne verbale et devinant les complexités linguistiques que lui masque mal l'apparente simplicité de l'énoncé, il refuse d'admettre qu'il a compris intuitivement par référence à la situation.

Les réactions seront donc différentes selon le degré de culture de chaque sujet.

Enfin le quotient intellectuel de l'individu qui n'a rien à voir avec son degré de culture, lui permettra de comprendre plus ou moins rapidement les implications logiques de la pensée verbalisée et donc d'admettre les rapports formels que déterminent ces implications dans la matérialité de la langue. Il y a, par exemple, une grande différence entre le fait de traduire par l'intermédiaire de la langue maternelle, la notion de causalité qui est une notion familière et le fait de s'efforcer de découvrir par une situation extra-verbale, comment elle se formule dans la langue seconde.

4. Plan linguistique :

Importance de la langue maternelle.

La langue maternelle conditionne, comme on le sait, les mécanismes intellectuels de l'analyse perceptive. La langue seconde suppose une réorganisation de la perception de ce donné immédiat en fonction d'autres modules. Elle exige à la fois une habi-

tuation à un phonétisme nouveau, à un système lexical différent et à des organisations syntaxiques de la chaîne verbale qui par leur ordre propre dérangent la pensée en s'écartant des structures automatisées de la langue maternelle. L'acquisition de nouvelles structures linguistiques se heurte donc d'abord à la nécessité d'une réorganisation des processus perceptifs.

L'étudiant, incapable d'assimiler immédiatement le donné verbal de la langue seconde qui correspond à un aménagement particulier de la perception, rencontre, dans ses efforts pour comprendre, l'écran de la verbalisation spontanée que suscite le réflexe verbal acquis avec la langue maternelle. Il doit découvrir la possibilité de penser autrement le donné immédiat de la perception. Indépendamment de lui, les habitudes verbales acquises avec la langue maternelle travaillent contre la compréhension de la chaîne verbale de la langue seconde et s'opposent également aux efforts qu'il accomplit pour la reproduire.

3. L'acquisition de la langue seconde engage la totalité de la personnalité de l'individu

La langue maternelle dans ses réalisations individuelles de la parole, au niveau du discours, permet à l'individu de traduire sa personnalité. Le maniement maladroit des structures de la langue seconde enferme au contraire le sujet parlant dans un système de communication qui reste extérieur à lui. Il y a de ce fait un divorce entre la pensée et la forme verbale qu'elle doit emprunter. Certains caractères, moins souples, n'acceptent pas sans difficulté l'inconfort intellectuel de ce divorce.

Différence d'attitude selon la personnalité.

La personnalité joue donc un rôle important dans l'acquisition. Diverses attitudes, devant les contraintes que nous venons de dégager, nous permettent de croire que certains sujets sont psychologiquement inaptes à l'acquisition d'une langue seconde. La sclérose intellectuelle, consécutive au vieillissement de l'individu est également la cause de nombreux échecs. L'individu a perdu ses facultés d'adaptation, il ne lui est plus possible d'acquérir de nouvelles habitudes verbales qui supposeraient un remodelage de ses habitudes perceptives. Une lésion auditive par

exemple, survenue bien longtemps après les années d'acquisition de la langue maternelle, et qui ne paraît pas gêner le sujet quand il parle cette langue peut compromettre définitivement tout effort d'acquisition d'une autre langue.

Indépendamment des cas pathologiques qui sont des cas limités, les qualités ou les lacunes de la perception et des supports neuro-physiologiques de la parole, chez un individu normal (entendant, parlant, lisant, écrivant) déterminent des démarches d'acquisition préférentielles dont il serait utile, en fonction des types éthologiques recensés, de tenir compte pour assurer à la progression son rendement maximal.

CHAPITRE II

THÉORIE DES MOMENTS ET DES NIVEAUX

1. **Les trois « moments » de l'acquisition.**

Mise au point.

L'intégration.

Définition.

Les mécanismes de l'intégration.

a) Rôle du support perceptif extra-linguistique.

b) Les altérations perceptives au niveau de l'audition.

c) Inévitabilité d'un conflit.

d) L'intégration : mécanisme de synthèse.

e) Élimination du support visuel.

L'intégration : phénomène d'adaptation.

1. sur le plan perceptif,

2. sur le plan neuro-physiologique moteur.

N.B. — Aspect particulier de l'intégration pour la langue écrite.

L'assimilation.

Définition.

Importance de ce moment.

Les difficultés d'investigation.

Les mécanismes de l'assimilation.

a) Point de vue d'ensemble.

b) Les bases de l'assimilation.

c) Le facteur individuel.

d) Le rôle de facteur temporel dans les processus d'assimilation.

e) Caractère sélectif de l'assimilation.

La restitution.

Définition.

Importance de la restitution.

Les mécanismes de la restitution.

a) Les bases.

b) Le dynamisme.

c) Rôle du facteur temporel.

L'interprétation de la déformation ou faute.

Techniques d'investigation : l'observation et la statistique.

LES RELATIONS ENTRE : INTÉGRATION, ASSIMILATION, RESTITUTION.

IMBRICATION COMPLEXE DES TROIS MOMENTS.

2. Les niveaux de l'acquisition.

La communication - l'expression.
Le niveau de la communication.
Le niveau de l'expression.
Hiérarchisation des deux niveaux.
Situation respective de la communication et de l'expression dans le discours.

1. Rôle du subjectif.
2. Le facteur temporel et l'automatisme.
3. Importance du facteur culturel individuel.

ORDRE DES DÉMARCHES D'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE.

1. Les trois moments de l'acquisition

MISE AU POINT

Nous distinguerons trois moments de l'acquisition :
L'intégration,
L'assimilation,
La restitution.

Nous nous efforcerons de délimiter ces trois moments en déterminant leur jeu réciproque et en définissant leurs caractères spécifiques.

Ces trois moments correspondent, dans le temps, à trois démarches de l'acquisition et traduisent trois types de comportements. A ces trois moments correspondent des catégories de mécanismes particuliers, ceci en règle générale. Toutefois, les mécanismes d'acquisition les plus constants et de ce fait les plus importants, sont communs aux trois niveaux.

Malgré son caractère évident, cette distinction pose un problème de hiérarchisation souvent difficile à trancher.

En effet, dans bien des cas, du fait de leur succession immédiate dans le temps, ou au contraire, à cause de leur éloignement, intégration, assimilation, restitution proposent à notre attention des phénomènes soit extrêmement associés et difficiles à isoler, soit apparemment indépendants les uns des autres.

Ajoutons que ces trois moments ne traduisent pas une pro-

gression dans la maîtrise de la langue puisqu'ils constituent au contraire des aspects permanents et cycliques du comportement verbal du sujet au cours de l'acquisition et correspondent à des situations spécifiques de l'usage du langage : réception, conservation et émission du message.

L'importance de cette distinction, malgré les difficultés critiques qu'elle sous-entend, apparaît cependant au fur et à mesure que l'on progresse dans l'analyse des phénomènes de l'acquisition.

L'intégration

Définition

C'est la situation du sujet par rapport à son milieu qui permet de définir ce moment de l'acquisition et sa portée.

Conformément à la pédagogie pratiquée dans les types d'enseignement que nous avons observés, le professeur qui n'utilise pas le support de la langue maternelle détermine par le geste ou l'image, dans le cadre d'un enseignement visuel ou audio-visuel, une situation de pensée sur laquelle il plaque une structure verbale — phrase courte et précise où l'élément nouveau correspond étroitement et d'une manière contraignante au geste et à l'image — ceci pour les débutants bien entendu.

L'intégration est donc en premier lieu un acte de compréhension de la chaîne verbale énoncée par le professeur en fonction du support du geste ou de l'image. Elle exige de l'élève attention et acuité perceptive.

Les fondements de l'intégration sont de ce fait : intellectuels, psychologiques et physiologiques.

Les mécanismes de l'intégration

a) *Rôle du support perceptif extra-linguistique.*

La condition nécessaire pour que se réalise l'intégration est l'usage d'un système de référence extra-linguistique et constituant, par rapport à la chaîne verbale, énoncée simultanément, un facteur redondant, indispensable à la compréhension de celle-ci.

b) *Les altérations perceptives au niveau de l'audition.*

La perception de la chaîne verbale (langue seconde) est entravée :

1) par les processus de verbalisation dans la langue maternelle qui sont inhérents à la situation d'attention du sujet au moment de l'intégration. Ces processus ont également pour conséquence de paralyser la compréhension de la structure de la langue seconde (cf. p. 163) ;

2) par le conditionnement auditif résultant de la langue maternelle et qui détermine des seuils perceptifs, qu'il faut par la langue seconde modifier.

c) *Inévitabilité d'un conflit.*

L'intégration est donc l'occasion d'un conflit plus ou moins aigu entre les deux systèmes linguistiques mis en présence et que ne trahit dans bien des cas aucun signe extérieur dans le comportement du sujet.

d) *L'intégration : mécanisme de synthèse.*

L'intégration est une prise de conscience des données perceptives globales, qui entraîne de la part du sujet voyant-entendant une synthèse comparative du donné visuel et du donné auditif. Elle le conduit ainsi à un montage schématique de ce dernier qui équivaut à un acte intellectuel de compréhension et d'identification : signifié = signifiant.

e) *Élimination du support visuel.*

Progressivement, le support visuel, permettant la compréhension de la structure verbale sera éliminé. Les acquisitions verbales nouvelles seront alors éclairées par les acquisitions antérieures, utilisées d'une manière redondante. L'écran que constitue la langue maternelle n'aura plus la même importance dans la mesure où une forme de communication bien qu'élémentaire sera possible avec la langue seconde seule. De ce fait, l'intégration deviendra un processus plus intellectuel.

L'intégration : phénomène d'adaptation

1. *Sur le plan perceptif.*

Aux différentes phases de l'acquisition, l'intégration reste un phénomène d'adaptation du comportement perceptif du sujet

voyant-entendant. L'audition a une part prépondérante, évidemment, dans cette adaptation.

2. *Sur le plan neuro-physiologique moteur.*

Toutefois, si nous tenons compte des faits de corrélation audito-articulatoire que nous étudierons plus loin, nous devons considérer que l'intégration s'accompagne sur le plan physiologique, à partir de la perception auditive, d'une activité idéo-articulatoire muette, mais non moins réelle et qui atteste que dès ce moment s'ébauche un travail de restructuration des voies neuro-physiologiques. Ce fait n'est pas négligeable dans la mesure où il permet de rendre compte partiellement de déformations dont l'origine remonte à la première démarche de l'intégration. On peut considérer par ailleurs que c'est justement cette activité neuro-physiologique primaire qui constitue réellement l'intégration dans la mesure où, pour tout fait de langage, comprendre est agir c'est-à-dire, ici, reproduire, imiter.

N.B. — Aspect particulier de l'intégration pour la langue écrite.

Si nous transposons maintenant ce type de comportement audito-articulatoire en considérant la langue sous son aspect écrit, nous pouvons admettre que le processus d'intégration reste le même bien que le canal perceptif change. Ici encore la démarche d'intégration aboutit à une réalisation idéo-audito-motrice. Ce transfert, toutefois, ne peut se comprendre qu'en faisant intervenir les phénomènes du second moment.

L'ASSIMILATION

Définition.

Assimiler, c'est « rendre semblable à soi-même ». L'intégration est en un sens l'intrusion d'un corps étranger dans le comportement perceptif verbal du sujet. Les phénomènes complexes et riches de l'assimilation qui prolonge ceux de l'intégration, amalgament au système de référence perceptives du sujet, acquis par la langue maternelle, le nouveau système de la langue seconde.

Ce système doit être progressivement rendu disponible pour les besoins de la communication et ultérieurement pour assurer l'expression du moi.

Importance de ce moment.

L'assimilation est donc le moment le plus important où s'organise et se fixe l'acquisition nouvelle, où s'élaborent des types de comportement nouveaux adaptés aux situations contraignantes créées par l'usage de la langue seconde. C'est alors que se réalise le travail intérieur profond qui transforme le sujet monolingue en sujet bilingue, c'est-à-dire disposant de deux registres verbaux différenciés mais pourtant étroitement liés soit pour la réception (moment de l'intégration) soit pour l'émission (moment de la restitution) des messages verbaux.

Les difficultés d'investigation.

L'essentiel du travail accompli ici échappe à l'investigation directe. Il ne se manifeste que par le comportement verbal du sujet au moment de la restitution.

Les mécanismes de l'assimilation.

a) *Point de vue d'ensemble.*

Au moment de l'assimilation, le donné immédiat de la perception se subjectivise, se déforme, s'amalgame aux habitudes verbales acquises antérieurement par le sujet.

Le moment de l'assimilation est le siège d'une simplification et d'une systématisation du donné intégré. Il détermine les processus de déformation.

b) *Les bases des mécanismes de l'assimilation.*

Tout comme celui de l'intégration, le moment de l'assimilation a trois bases :

- Psychologique : mémoire (rétention du donné intégré), attention, orientation de l'intérêt ;
- Intellectuelle : organisation intime de la pensée qui structure l'acquis et le schématise ;
- Physiologique : aptitude des cellules nerveuses à la création de nouveaux montages conformes à de nouveaux schèmes perceptifs et conceptuels.

c) *Le facteur individuel.*

Le degré de maturité de l'individu joue un rôle prépondérant. Plus il est élevé, plus le sujet est en quelque sorte « enfermé »

dans les structures de pensées qu'il a élaborées à partir de la langue maternelle et moins il se trouve en état de réceptivité à à l'égard des structures nouvelles de la langue seconde.

En outre, plus sa pensée a atteint par la langue maternelle un haut niveau de complexité, moins il veut se plier à la simplification verbale que lui impose la langue seconde au début de son acquisition.

L'activité de compréhension logique est d'autant plus exigeante que le sujet est culturellement évolué. Il résiste d'autant plus à une démarche d'acquisition globale de la langue seconde qu'il cherche à en démonter et à en analyser les structures pour en saisir les composants.

d) *Rôle du facteur temporel dans les processus de l'assimilation.*

Sur le plan temporel, l'intégration se réduit à un moment très court. L'assimilation, au contraire, s'étend entre des limites temporelles variables mais beaucoup plus larges. Ce n'est que sous la contrainte d'une situation de communication que l'acquis intégré se trouve réutilisé au moment de la restitution. C'est alors que la substance verbale assimilée est remise en usage.

De ce fait, le moment de l'association est le siège des processus dynamiques d'accommodation entre le substrat verbal que représente la langue maternelle et l'acquis récent de la langue seconde. C'est à travers les structures primaires de la langue maternelle que se trouve filtré le donné intégré de la langue seconde. Plus est long le temps qui sépare l'intégration de la restitution, plus est profonde l'action déformante et restructurante de la langue maternelle.

e) *Caractère sélectif de l'assimilation.*

Assimilation, par ailleurs, suppose sélectivité. Le sujet parlant ne retient des structures acquises de la langue seconde que certains éléments sans aucune raison apparente. Ce phénomène de déperdition est important dans la mesure où il mutile singulièrement l'acquis intégré initial.

Ce sont les répétitions successives agissant comme des renforcements qui réduiront progressivement ces pertes.

L'interprétation des phénomènes de l'assimilation serait impossible si nous ne pouvions utiliser, d'une part les connaissances théoriques sur l'activité intellectuelle, en particulier les recherches d'épistémologie génétique, de l'autre les connaissances relatives à l'activité nerveuse supérieure et à la pathologie du

cerveau. A partir des données de la restitution, ce sont ces connaissances qui nous permettront principalement de déduire les phénomènes qui organisent et orientent l'acquisition et qui ont pour cadre le moment caché de l'assimilation.

La restitution

Définition.

Si ce moment n'est pas celui des processus génétiques de l'acquisition, c'est le moment essentiel de l'acte verbal.

C'est alors que le sujet utilise son acquis pour transmettre à autrui une information verbale façonnée et déterminée par cet acquis.

Importance de la restitution.

1) Les écarts entre le donné du comportement verbal au moment de la restitution et le donné théoriquement acquis au moment de l'intégration vont permettre de saisir les mécanismes qui ont joué au cours de l'assimilation.

2) La restitution permet à l'observateur de constater, après coup, les modifications qui résultent des processus spécifiques des deux autres moments. Ce moment comporte aussi des processus d'altération dus à la malhabileté d'exécution. L'observateur fondera donc l'essentiel de son étude sur ce qui lui est donné par ce moment en s'efforçant de déterminer ce qui tient à ce moment, en particulier, et aux deux autres.

Les mécanismes de la restitution.

a) *Les bases.*

Nous retrouverons ici les trois bases essentielles qui fondent les comportements de l'individu aux deux moments précédents :

- Psychologique : l'acte verbal moteur suppose une stimulation extérieure due au milieu et contraignante. Il nécessite une motivation qui déclenche l'évocation du souvenir. La fidélité de la mémoire permet seule une restitution correcte ;
- Intellectuelle : la restitution implique la compréhension de la situation globale qui doit déterminer le choix de la réponse verbale et l'application à la formation de l'énoncé des schèmes abstraits de la langue élaborés au niveau de l'assimilation.

- Physiologique : la restitution nécessite l'exactitude des réponses articulatoires aux commandes verbo-motrices élaborées sur un plan intellectuel et contrôlées par le schème auditif acquis.

C'est toute la gymnastique de la phonation, virtuellement acquise au moment de l'intégration et fixée au cours de l'assimilation qui se trouve éprouvée à l'occasion de la restitution.

b) *Le dynamisme.*

Il résulte de cette rapide analyse que la restitution est d'abord le siège de processus dynamiques essentiels dans l'élaboration des automatismes verbaux.

c) *Rôle du facteur temporel.*

La restitution peut être immédiate ou éloignée et accuse « selon le cas » l'action déformante ou restructurante du temps qui constitue un des facteurs importants de l'assimilation.

L'interprétation de la déformation ou faute.

La déformation constitue le fait observable essentiel. La restitution pose ainsi le problème du contrôle de la compréhension et de la fidélité de l'imitation. La faute elle-même nous place devant le problème complexe de son interprétation.

L'interprétation des données de la restitution ne peut se faire que dans la perspective de l'analyse du comportement. Ce sont les techniques propres à l'investigation dans ce domaine qui déterminent les procédés de recherche et de comptabilisation statistique des résultats acquis.

Les techniques d'investigation : l'observation et la statistique.

L'observation permet de dégager des lignes de force qui définissent des types de comportement verbal, et ces types de comportement donnent à leur tour la possibilité de déceler les démarches spécifiques de l'acquisition. Ce sont donc essentiellement des raisonnements déductifs qui, à partir du donné de la restitution, nous conduisent à reconstituer les mécanismes positifs ou négatifs qui ont joué aux moments de l'intégration et de l'assimilation et dont l'ensemble organise les processus d'acquisition.

L'analyse statistique permet de contrôler l'observation et d'en fonder les résultats sur des évaluations numériques. Elle évite les interprétations trop rapides et rectifie les erreurs de l'observation.

Les relations entre : intégration, assimilation et restitution

La restitution est plus exacte, en moyenne lorsque le temps qui sépare l'intégration de la restitution est moins long. La restitution est également plus exacte si le donné verbal intégré ne présente qu'un nombre limité de difficultés. La précision de la restitution est en raison inverse de la complexité du donné verbal acquis au cours de l'intégration.

Imbrication complexe des « trois moments »

Intégration, assimilation et restitution sont donc bien trois moments différenciés du comportement verbal du sujet. Ils se définissent chacun par leur économie propre. Il faut toutefois ne pas perdre de vue que ces trois moments se trouvent étroitement imbriqués et pratiquement mis en cause simultanément, dans les démarches d'acquisition. Le sujet est alternativement en effet : récepteur (moment de l'intégration) analyseur (moment de l'assimilation) et émetteur (moment de la restitution).

La distinction établie trouve sa justification :

1) dans la nature des faits,

2) dans notre besoin d'analyser des phénomènes pour mieux les comprendre et mieux les interpréter.

A partir de l'observation directe des comportements verbaux lors de la restitution, le travail d'investigation doit s'attacher à remonter constamment aux sources pour reconstituer les étapes successives de l'intégration et de l'assimilation.

L'analyse des mécanismes n'aurait aucun sens si l'on ne respectait cette obligation qui permet seule d'envisager les démarches d'acquisition dans leur totalité complexe.

2. Les niveaux de l'acquisition

La communication - l'expression.

Compte tenu des trois moments ainsi définis, les démarches d'acquisition nous paraissent s'organiser et se hiérarchiser selon deux niveaux qui correspondent à des usages distincts de la lan-

gue et qui, chronologiquement, font appel à des degrés différents de disponibilité verbale. Ces niveaux toutefois sont temporellement simultanés chez un sujet qui possède complètement la langue et s'imbriquent dans son comportement verbal étroitement. Ici aussi, c'est donc par souci de clarté, de désir de refléter aussi exactement que possible les étapes de l'acquisition que nous séparerons l'étude de ces deux niveaux.

Le premier niveau est celui de la communication, le second celui de l'expression.

Ces deux niveaux correspondent à des fonctions différenciées du langage (cf. pp. 72-73).

Le niveau de la communication.

La communication correspond à la fonction sociale du langage. Elle se réalise dans le contexte d'une situation qui concerne plusieurs personnes (locuteurs, allocuteurs), chaque sujet se trouvant tour à tour dans l'un ou l'autre rôle. Par sa nature même, la communication intéresse des zones délimitées de l'activité verbale et utilise des registres bien particuliers.

Elle se réalise grâce à des ensembles linguistiques très homogènes correspondant à des situations précises et en nombre assez réduit. On peut considérer que ces ensembles se fondent, sur le plan neurophysiologique, sur des stéréotypes dynamiques qui se trouvent mis en branle par la stimulation que représente la perception globale de la situation. De ce fait, cette activité verbale reposant sur des automatismes acquis par le langage et l'usage de l'échange social n'entraîne pas le plus souvent une réelle adhésion du moi.

Le niveau de l'expression.

L'expression correspond à une fonction plus profonde et beaucoup plus complexe du langage. Il s'agit soit de l'effort du sujet pour « comprendre » par des moyens verbaux une situation externe, perceptible par la voie sensorielle mais que la personnalité cherche à colorer, soit d'un effort de « reconstruction » verbale de l'ego qui constitue le moment essentiel de la prise de conscience. Au-delà de ces démarches cognitives, l'expression verbale constitue le moyen fondamental et le plus général pour le sujet de se traduire à lui-même et aux autres.

Hiérarchisation des deux niveaux.

L'expression est hiérarchisée par rapport à la communication en ce sens que l'usage de la langue à des fins d'expression peut sous-entendre, constamment, un besoin de communication ; toutefois il ne s'agit plus d'un acte verbal en quelque sorte réflexe, mais d'une élaboration consciente, à partir des disponibilités verbales de la recherche, d'une forme particulièrement fidèle à l'intention de pensée initiale et qui suppose, pour être trouvée, réflexion et « combat » avec les verbalisations spontanées et automatiques. L'expression suppose donc la mise en cause d'un savoir verbal plus riche et surtout plus « domestiqué » susceptible d'utiliser les écarts stylistiques.

Situation respective de la communication et de l'expression dans le discours.

Selon la terminologie de G. GUILLAUME (36 b), précisant celle de F. DE SAUSSURE (87), communication et expression ressortissent à deux niveaux différenciés du discours, lequel représente à travers la réalité physio-psychologique de la parole des réalisations infinies et personnelles de ce bien commun et social qu'est la langue.

1) *Rôle du subjectif.*

Ainsi l'expression correspond-elle à une recherche d'utilisation plus personnelle des systèmes de la langue et se traduit-elle du point de vue linguistique par une coloration subjective des ensembles lexicaux structuraux et morphologiques mis à la disposition de tous les usagers et que ceux-ci se contentent d'utiliser en fonction de schèmes automatisés et disponibles en raison de leur fréquence d'usage au niveau de la communication.

2) *Le facteur temporel et l'automatisme.*

Si la communication se caractérise par un usage réflexe pratiquement instantané de l'acquis verbal en fonction de la situation qui déclenche la réponse verbale, l'expression dispose d'un temps d'élaboration plus grand dans la mesure où elle ne se réalise point sous la contrainte d'un besoin rapide de transmission d'un message, d'une information, mais sous la stimulation réfléchie d'une nécessité intérieure que l'on cherche à traduire

avec fidélité et précision. Le sujet prend alors ses distances à l'égard des structures verbales qui se présentent à lui. Il choisit, nuance, compose. La communication est une épreuve de rapidité qui élimine l'analyse du donné verbal utilisé globalement, l'expression au contraire suppose une analyse réfléchie de ce donné pour ne retenir en définitive que les éléments qui permettront la traduction verbale la plus authentique sinon la plus sincère de la réalité intérieure.

3) *Importance du facteur culturel individuel.*

La qualité de telles réalisations verbales dépend évidemment en fin de compte de la maîtrise que le sujet a de la langue ; c'est ce qui explique que ce niveau de l'expression reste l'apanage des plus cultivés ou des plus doués tandis que le vulgaire n'essaie point ou rarement de se traduire par la langue. La communication est un abandon au réflexe verbal spontané, l'expression une lutte contre ce réflexe dans la mesure où il ne rend pas compte de la couleur exacte de la pensée.

Il va de soi que le plus haut niveau de l'expression est représenté par ce qu'il est convenu d'appeler le style.

Ordre des démarches d'acquisition de la langue seconde

On peut admettre de ce qui précède que les démarches d'acquisition d'une langue étrangère visent d'abord à la possession des moyens qui assurent à la communication sa meilleure efficacité.

Ce n'est que lorsque ces moyens essentiels sont acquis que le sujet peut accéder aux nuances et aux subtilités de l'expression. Bien entendu, les comportements de chaque sujet sont individualisés, certains abordent donc plus rapidement, parce que leur culture antérieure leur en fait sentir la nécessité, le plan de l'expression ; trop rapidement parfois alors qu'ils ne disposent pas des moyens verbaux le leur permettant, ce qui est l'occasion de conflits psychologiques allant jusqu'à l'inhibition et au blocage.

Cette constatation souligne l'aspect arbitraire en apparence de cette distinction, que nous ne méconnaissons pas. Nous la respecterons cependant parce que toute tentative d'explication d'un comportement humain donné ne peut s'établir que dans la mesure où un ordre aussi conforme que possible à la réalité des faits permet à l'intelligence de suivre un plan organisé et qui correspond en outre aux démarches pédagogiques suivies ici pour l'acquisition.

CHAPITRE III

LES MÉCANISMES D'ACQUISITION

Définition du terme.

Imbrication des mécanismes étudiés dans le comportement du sujet.

Les mécanismes mis en cause par l'acquisition sont fonction de la méthode suivie.

Ils sont également fonction :

a) de la nature spécifique de la langue seconde,
b) du substrat constitué par la langue maternelle et qui en lui-même joue comme un mécanisme,
c) des composantes individuelles.

Existence de mécanismes permanents et fondamentaux.

Valeur positive et négative de ces mécanismes.

Ordre de présentation et d'exposition.

Définition du terme.

Ce sont des mécanismes d'acquisition que depuis le début de ce travail nous nous efforçons de délimiter. Toutefois, nous avons jusqu'à présent accordé à ce terme un valeur générale.

Conformément à l'acceptation admise, nous entendions par mécanisme : « la combinaison, l'agencement de pièces, d'organes montés en vue d'un fonctionnement d'ensemble » (Dictionnaire Robert).

Nous allons désormais utiliser ce terme avec un sens plus restreint ; il nous paraît donc nécessaire de préciser la valeur que nous lui accorderons.

Le terme de mécanisme recouvrira d'abord des processus intellectuels, qui aboutiront pour le sujet à une prise de cons-

cience des structurations propres à la langue seconde pour réorganiser et traduire la réalité directement perçue par les sens et intégrée par la pensée.

Il recouvrira également des phénomènes neurophysiologiques permettant l'automatisation du donné verbal et sa progressive mise en disponibilité dans des situations de comportement imposées au sujet par le milieu.

Imbrication des mécanismes dans le comportement des sujets.

Il est bien entendu que le seul besoin de clarté nécessite, pour l'exposition des faits étudiés, la distinction de phénomènes étroitement associés dans le comportement verbal réel du sujet.

Les mécanismes mis en cause par l'acquisition sont fonction de la méthode suivie.

Nous n'oublions pas également le fait que les mécanismes ainsi définis peuvent être différenciés par la méthode suivie.

Nous avons écarté ici les processus d'acquisition propres à des méthodes fondées sur la traduction, pour rendre compte de ceux qui caractérisent la méthode interne (de la langue seconde à la langue seconde) telle que nous l'avons définie dans notre introduction et telle que nous l'avons observée.

Ils sont également fonction :

a) *De la nature spécifique de la langue seconde.*

D'autre part, la nature spécifique de la langue seconde détermine certainement le particularisme de certaines démarches d'acquisition. Comme il s'agit ici du français, notre travail trouve ainsi certaines de ses limites.

La diversité morphologique de notre langue est par exemple si grande, comparée à celle de l'anglais, si anarchique, comparée à celle de l'allemand, que la maîtrise relative de ces systèmes implique un effort de mémorisation et de rétention vraisemblablement plus grand.

b) *Du substrat* (cf. p. 155) *constitué par la langue maternelle et qui en lui-même joue comme un mécanisme.*

Tout aussi considérable est l'influence du substrat. Pour reprendre l'exemple précédent, un anglophone sera désorienté par la richesse de la morphologie française, un germanophone, surpris par son exhubérance, s'efforcera d'y trouver un ordre qui n'existe pas.

c) *Des composantes individuelles.*

Enfin, caractère, aptitudes et éducation des sujets concernés infléchiront, nuanceront les mécanismes mis en cause.

Existence de mécanismes permanents et fondamentaux.

Une observation poursuivie durant dix années sur des centaines de cas (environ 3.500) nous a donné le moyen de dégager, de la masse des faits, des permanences qui nous ont conduit à discerner les mécanismes fondamentaux.

Les travaux des psychologues, ceux qui, en particulier, se sont spécialisés dans l'étude des processus d'apprentissage, nous ont aidé considérablement pour l'interprétation des faits et spécialement en ce qui concerne les techniques de mesure.

Ces mécanismes sont ceux qui organisent, structurent l'acquisition de la langue seconde, en déterminant la disponibilité de son usage, soit dans des situations de communication d'abord, soit dans des situations d'expression ensuite. Ils marquent l'originalité de l'acquisition de la langue seconde par rapport à celle de la langue maternelle.

Valeur positive et négative de ces mécanismes.

Ces mécanismes ont tous un double aspect : positif et négatif. C'est l'aspect négatif qui se traduira le plus souvent dans la restitution par des phénomènes de déformation.

Ces phénomènes analysables, après avoir été répertoriés, constitueront pour nous le fil conducteur nous permettant de remonter à l'origine du processus neutre dont l'aspect négatif nous est ainsi apparu mais dont l'aspect positif joue quand la réalisation verbale qu'il a déterminée se trouve conforme au protocole de la langue.

Ordre de présentation et d'exposition.

Tout en n'oubliant pas l'étroite imbrication de ces mécanismes mêlés au cours de l'apprentissage, nous nous sommes efforcés de suivre un plan d'exposition qui rend compte de la progression du sujet dans l'acquisition. Nous avons été conduits à ce plan du fait que tout au cours de l'acquisition, les mécanismes, par leur fréquence et leur étendue, s'articulent, s'enchaînent en de successives étapes.

Nous avons montré précédemment que l'acquisition verbale pouvait être décomposée en trois moments :

Intégration,
Assimilation,
Restitution.

La phase de restitution est la seule visible, apparente. Elle possède d'ailleurs ses mécanismes propres qui la caractérisent. Toutefois, les faits constatés à ce moment de l'acquisition témoignent, par leur concordance, de l'activité des mécanismes de l'intégration et de l'assimilation. Pour la logique de notre présentation, nous partirons donc systématiquement des attitudes de la restitution en remontant vers ce qui est caché.

Dans la deuxième partie de ce livre, consacrée à l'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication, comme dans la troisième partie réservée à l'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression, nous observerons ainsi la même démarche d'analyse.

DEUXIÈME PARTIE

L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE COMME MOYEN DE COMMUNICATION

A. — Les comportements

CHAPITRE PREMIER

LES ATTITUDES DU DÉBUTANT

Définitions.

Valeur accordée au mot comportement.
Adaptation et apprentissage.
Les types de comportement.

1. **Le comportement extérieur.**

A. Physiologie de l'acte verbal chez le débutant.

La dépense nerveuse.
Situation d'écoute - Intégration.
Situation de formulation ou d'émission - Restitution.
Le « masque » du débutant.
Caractère artificiel de l'attitude du sujet.

B. Psychologie de l'acte verbal chez le débutant.

La conscience de soi et les limitations qui en découlent.
L'attention.
Son rôle.
Son caractère discontinu.
La spontanéité.
L'absence de motivation.
Décalage entre la pensée complexe et la simplicité des structures verbales disponibles.

Le traumatisme de la faute et l'incapacité du contrôle.
La formation des inhibitions.
Différence des réactions selon les individualités.
Importance des facteurs psychologiques.
La situation du débutant est une situation de déséquilibre.

C. De quelques attitudes psychologiques constantes.

1. *Cas d'inhibition verbale totale.*
Éléments caractéristiques.
Composantes.
Catégories.
Les limites de l'acquisition.
2. *Cas d'inhibition verbale contrôlée.*
Éléments caractéristiques.
Différences avec le 1[er] cas.
Composantes.
Catégories.
Les limites de l'acquisition.
3. *Cas de non-inhibition inconsciente.*
Éléments caractéristiques.
Composantes.
Catégories.
Les limites de l'acquisition.
4. *Cas de non-inhibition contrôlée.*
Éléments caractéristiques.
Composantes.
Catégories.
Les limites de l'acquisition.
Caractère relatif de cette classification.

2. Le comportement verbal.

A. Le comportement parlé.

1. *Importance du facteur auditif.*
Relation étroite entre l'audition et l'articulation.
a) aspect négatif,
b) aspect positif.
Le rôle de l'imprégnation.
Élaboration de modèles successifs et globaux.
2. *Conséquence des déficiences du facteur auditif au début de l'acquistion.*
L'intervention de l'intelligence.
3. *Engagement total de l'individu au cours de cette acquisition.*
Différences de réactions selon l'attitude globale du sujet.

B. Le comportement écrit.

Relation entre le comportement écrit et le comportement parlé.
Cas de dissociation.
Valeur de l'écrit.
Contrôle de l'audition.
Contrôle de la compréhension des contraintes grammaticales.

C. Un facteur constant du comportement verbal :

« *Le continu de la pensée* ».
Caractère discontinu du savoir verbal dans la langue seconde.
Conséquence de cette discontinuité.

D. La déformation, trait caractéristique et permanent du comportement verbal du sujet dans la langue seconde.

Définitions.

Valeur accordée au mot comportement.

Bien que l'usage fait ici du mot « comportement » résulte évidemment d'un choix, nous ne lui accorderons pas une valeur aussi stricte que celle dont ce mot est revêtu en psychologie.

Nous reconnaîtrons cependant que, seules, les psychologies dites du comportement nous semblent proposer un ensemble relativement cohérent de faits et de théories susceptibles de rendre compte d'une manière satisfaisante pour l'esprit des mécanismes essentiels du langage et de son acquisition.

Nous appellerons « comportement » toute modification d'une « réalité » donnée de l'individu sous la « contrainte » de son environnement.

Adaptation et apprentissage.

Cette modification se traduit par une « adaptation » que nous considérerons comme un fait d'« apprentissage » ramenant ainsi les phénomènes particuliers de l'acquisition d'une langue seconde à un ensemble beaucoup plus général de phénomènes humains qui marquent l'adaptation de l'individu à son milieu et qui constituent des apprentissages.

Ainsi défini, le comportement qui est seul observable constituera à nos yeux la seule base valable de notre recherche.

La « réalité » donnée sera ici une conduite primaire résultant d'un apprentissage antérieur de l'individu : celui de sa langue maternelle. La « modification » sera constituée par l'intrusion, dans cette conduite primaire, des « montages » verbaux de la langue seconde. L'adaptation sera l'effort de l'individu pour apprendre, à partir de ces montages, à percevoir autrement les données immédiates de sa sensibilité consciente et à les traduire autrement en fonction des structures de la langue seconde.

L'analyse du comportement supposera donc ici une base permanente, nous fournissant un système de références précises : la conduite primaire de l'individu, dans sa langue maternelle.

Les types du comportement.

Deux types de comportements retiendront notre attention :

1) le comportement extérieur du sujet au moment de l'acquisition. Ce comportement extérieur se manifeste à deux moments : intégration, restitution ;

2) le comportement verbal du sujet au moment de la restitution ; c'est l'analyse de ce comportement qui nous permettra de remonter aux phénomènes non apparents directement, et qui se situent au niveau de l'assimilation.

1. — Le comportement extérieur

A. — Physiologie de l'acte verbal chez le débutant

La dépense nerveuse.

Observée dans ses deux attitudes fondamentales : l'écoute et l'acte de la parole, le sujet manifeste par son comportement une anormale dépense nerveuse.

Situation d'écoute - Intégration.

L'effort auditif pour « saisir » les qualités acoustiques du signifiant dans sa forme (réalité phonologique) et dans sa substance (les caractères des sons émis par le locuteur) est très marqué. L'oreille du sujet, enfermée dans les limites que lui a imposées la langue maternelle ne perçoit pas, et ceci avec évidence, l'intégralité de la chaîne sonore. Dans la perspective des théories de la communication, on peut dire qu'un pourcentage important de bruit gêne considérablement la perception du message.

Situation de formulation ou d'émission - restitution.

La qualité de la restitution — incomplète, fragmentaire même et presque toujours infidèle — contrôle cette première constatation. L'effort articulatoire, au moment de la restitution, est d'ailleurs plus visible encore que l'effort auditif.

Le « masque » du débutant.

Il s'agit d'un effort portant sur le contrôle de muscles dont le jeu malhabile déforme le faciès du sujet. Il y a un « masque » du débutant qui permettrait presque de situer le niveau d'acquisition du sujet sans l'entendre. En général, cet effort provient d'une tension musculaire malhabile et d'une intensité mécanique disproportionnée par rapport au résultat cherché.

Caractère artificiel de l'attitude du sujet.

En comparaison avec le comportement articulatoire habituel du sujet lorsqu'il utilise sa langue maternelle, ce nouveau comportement traduit une attitude artificielle dans la mesure où le sujet n'adapte pas son effort musculaire au but qu'il veut atteindre. Pour l'observateur attentif, c'est d'abord le rythme respiratoire du sujet qui ne correspond pas à l'émission de la chaîne verbale de la langue seconde, ensuite la position défectueuse des organes qui empêche une articulation correcte et de ce fait contraint le sujet à des efforts musculaires incohérents.

B. — Psychologie de l'acte verbal chez le débutant

La conscience de soi et les limitations qui en découlent.

La conscience du ridicule est plus ou moins nette selon les sujets. Comme l'attention est focalisée par l'effort de compréhension et de correction dans l'imitation, certains échappent assez rapidement et pour des temps assez prolongés à cette conscience d'eux-mêmes qui risquerait de créer de fâcheuses inhibitions.

L'attention.

Son rôle.

La dépense d'attention se traduit par un effort nerveux aussi intense que celui que représente l'audition ou l'effort musculaire de l'articulation. L'attention remplace ici l'automaticité aussi bien pour l'intégration du message que pour sa restitution.

Son caractère discontinu.

Or l'attention est discontinue, cette discontinuité joue aussi bien pour l'audition que pour l'articulation. Avec les insuffisances auditives (bruits) elle explique le caractère souvent lacunaire de la restitution. Le sujet ne peut rendre ce qu'il n'a pas perçu. De même, au cours de son émission verbale le sujet « contrôlera » correctement certaines séquences, puis, relâchant son attention, en articulera d'autres sans aucune conscience de son acte. Ceci expliquera l'incohérence partielle et l'hétérogénéité qualitative de l'énoncé restitué.

La spontanéité.

La spontanéité est chez l'adulte plus limitée que chez l'enfant, dans la mesure où il est plus conscient de lui-même. Le manque de spontanéité est créateur d'inhibition au même titre que le sens du ridicule. Il réduit d'autre part la « plasticité » du comportement.

L'absence de motivation.

Le débutant adulte dispose avec sa langue maternelle d'un moyen complexe et complet de communication et d'expression de son moi. La langue seconde, ainsi que nous l'avons déjà souligné, ne lui propose que des ensembles verbaux élémentaires qui réduisent la communication à un acte arbitraire, immotivé.

Décalage entre la pensée complexe et la simplicité des structures verbales disponibles.

Si le sujet n'accepte pas cette situation, ce qui est fréquent, il se décourage de ne pouvoir parvenir avec ces moyens très incomplets à une traduction satisfaisante de sa pensée, le sentiment de gêne intellectuelle qui en résulte aboutit à des frustrations, à des refus.

Le traumatisme de la faute et l'incapacité du contrôle.

D'autre part, la conscience de l'incorrection de la chaîne verbale restituée est également l'occasion de blocages. La diversité des facteurs qui doivent être contrôlés : qualité de l'émission phonétique, morphologie et syntaxe de la chaîne verbale, valeur sémantique des signes, que la mémoire ne retient pas toujours aisément, est prétexte à découragement.

La formation des inhibitions.

Absence de liberté dans l'agencement verbal et incapacité d'assurer les contrôles nécessaires parce que le geste articulatoire et l'acte antérieur d'idéation des structures ne sont pas encore automatisés, ces deux facteurs favorisent des inhibitions que le sujet surmonte avec difficulté.

La pédagogie de l'enseignement d'une langue étrangère doit au premier chef tenir compte de ces faits. Si elle passe outre, le sujet risque de se sentir diminué dans son intelligence même, dans la mesure où les contraintes de la langue seconde le limitent et lui donnent l'impression qu'il ne pourra jamais les surmonter. Le meilleur moyen de se ressaisir n'est-il pas alors pour lui de refuser la confrontation ?

Différences des réactions selon les individualités.

Bien entendu, des intelligences de natures différentes, soutenues par des attitudes morales également différentes et servies par des aptitudes physiologiques plus ou moins plastiques, réagiront alors très diversement ; le facteur social que constitue le milieu de la classe aura un rôle unificateur des réactions individuelles et particulièrement dynamique.

Volonté, orgueil, sentiment d'infériorité ou sentiment de supériorité, exercent ainsi sur le sujet une influence plus ou moins positive ou négative.

Importance des facteurs psychologiques.

L'observation de cas particuliers de bilinguisme qui aboutissent à des véritables « restrictions » de la personnalité, allant jusqu'à l'étouffement de celle-ci, nous autorise à penser que tout l'avenir de l'acquisition de ce second moyen de communication et d'expression que constitue la langue seconde est mis en cause par les premières réactions initiales.

La situation du débutant est une situation de déséquilibre.

Les premières démarches de l'acquisition placent le sujet dans une situation de déséquilibre qui trouve son origine dans la disproportion, sensible, entre la richesse de l'activité mentale si aisément verbalisable grâce à la langue maternelle, et la pauvreté, pour traduire cette activité mentale, des moyens disponibles de la langue seconde.

Tout apprentissage est un retour à l'équilibre comme le montre WOODWORTH (107 a). Le retour à l'équilibre se traduit par des comportements différenciés mais qu'il est possible de ramener à des types caractérisés.

C. — De quelques attitudes psychologiques constantes

1. Cas d'inhibition verbale totale.

Éléments caractéristiques.

Le sujet est « enfermé » dans sa langue maternelle. Il refuse le dépaysement de la langue seconde, se montre incapable d'en acquérir les rudiments soit sur le plan phonologique, soit sur tout autre plan.

Composantes.

Les composantes de cette attitude sont complexes. Il y a d'abord un manque certain d'intelligence mais aussi de plasticité audito-articulatoire, conceptuelle également ; il y a aussi la crainte de mettre en cause par l'effort d'adaptation que nécessite la langue seconde, l'homogénéité de la personnalité, difficilement réalisée grâce à la langue maternelle.

Catégories.

Cette attitude est fréquemment celle de fils d'émigrés, adaptés difficilement à un pays nouveau et obligés par les circonstances de leur vie à acquérir une langue différente de celle de leur pays d'adoption. Elle traduit aussi, et c'est essentiel, une incapacité totale d'adaptation à d'autres schèmes de pensée que ceux acquis par la langue maternelle. C'est une attitude assez fréquente chez ceux que les psychologues classent dans la catégorie des « introvertis ». Tout effort accepté pour les sortir du monde défini qu'ils se sont créé leur paraît difficile sinon impossible. Ils préfèrent de ce fait une attitude de refus, d'opposition qui va jusqu'à la critique partiale de la nouveauté que suppose l'accès à la langue seconde. Incapables d'en accepter les « conventions » ils se refusent à reconnaître que leur incapacité provient en premier lieu de leur manque de plasticité, c'est-à-dire de leur manque d'intelligence. Ils préfèrent de ce fait se retrancher dans une attitude négative en refusant à la langue seconde son aptitude à recréer une réalité qui les déroute et les inquiète.

Les limites de l'acquisition.

Ce type d'individu accèdera peut-être, avec beaucoup d'efforts et sous la contrainte de circonstances que le milieu leur imposera

en quelque sorte malgré eux, à l'usage très artificiel et aussi très lacunaire de la langue seconde comme moyen de communication. Ceux-ci ne parviendront jamais à un usage expressif de cette langue seconde. Une telle attitude est déterminée aussi bien par des « défauts » physiologiques - articulation - audition - que par un manque initial d'éducation de l'intelligence. C'est d'ailleurs dans la mesure où ils se refuseront d'admettre que leur intelligence les trahit qu'ils s'interdiront tout progrès possible dans l'acquisition grâce à la langue seconde, d'un modeste et limité moyen de communication.

2. **Cas d'inhibition verbale contrôlée.**

Éléments caractéristiques.

Le sujet ne manque pas d'intelligence mais ses facultés d'adaptation sont diminuées par sa timidité. Sa déficience auditive est moindre que celle correspondant au type précédent mais elle interdit une reproduction correcte des sons et, dans la mesure où il est conscient, constitue un facteur inhibiteur certain.

Différences avec le 1^er^ cas.

A la différence du type précédent celui-ci n'aboutit pas à une opposition hostile. Les sujets sont généralement, au contraire, de caractère doux et peu enclins à la critique défensive. Ils acceptent leurs limites avec une sorte de détachement assez désolant parfois pour leur initiateur. Ils prennent facilement conscience de leurs fautes, s'appliquent à les corriger mais oublient très vite la correction pour revenir à leur mauvaise habitude. Leur progression est, de ce fait, extrêmement lente et reste toujours assez fragile. Les acquisitions ne sont jamais réellement structurées et intégrées au comportement verbal qui reste dominé par le substrat de la langue maternelle.

Composantes.

Il y a probablement beaucoup de « conscience de soi » qui justifie l'attitude de ces sujets : timidité — crainte du ridicule — inconfort intellectuel résultant de l'effort accompli pour couler une pensée « mûre » dans un moule nouveau — absence de motivation profonde pour accomplir cet effort difficile, telles sont les composantes psychologiques qui déterminent cette attitude.

Catégories.

Selon nos remarques ce type de comportement, comme le suivant d'ailleurs, est extrêmement répandu. Il est particulier aux introvertis intelligents. Assez souvent, ce sont les sujets d'un certain âge — au-delà de 40 ans et qui pour des raisons diverses, peu contraignantes généralement, ont entrepris assez tardivement l'acquisition d'une langue seconde — dont le comportement répond le plus fréquemment à cette description.

Les limites de l'acquisition.

Un long entraînement, effectué avec patience et beaucoup de régularité permet à ces sujets de parvenir à une relative maîtrise de la langue. Mais la langue seconde ne sera jamais disponible pour eux que d'une manière peu spontanée.

Ceci concerne surtout l'utilisation active des connaissances acquises. Sur le plan passif le savoir de ces sujets peut être en définitive assez étendu. L'intelligence intuitive du sujet sera là le facteur déterminant, mais la langue seconde ne s'intègre pas pour autant au comportement des individus les plus doués.

3. Cas de non-inhibition inconsciente.

Éléments caractéristiques.

Ces sujets « inventent » au besoin les mots ou les tournures qui leur manquent sans en être pleinement conscients d'ailleurs. Dans la confrontation avec autrui que constitue tout colloque ces « inventions » passent dans la mesure où l'interlocuteur concerné ne réagit pas immédiatement. Ainsi les sujets de ce groupe finissent-ils rapidement par disposer d'un système de langue qui leur est particulier et qui résulte d'un « accommodement » entre leurs habitudes verbales propres dues à leur langue maternelle et les contraintes, qu'ils ont tant bien que mal retenues, du système de la langue seconde. Les structures utilisées sont d'ailleurs très instables. Ainsi un sujet observé construit sur le présent de « je suis » (verbe être) l'imparfait « je suyais » dans une phrase parlée. Il écrit correctement « j'étais » quelques instants plus tard. Il réutilise oralement encore, à plusieurs reprises ensuite « je suyais » en même temps qu'il utilise d'autres formes aberrantes : « ils ontaient » (par écrit) pour « ils avaient ».

L'ordre des mots dans les phrases parlées ou écrites reste toujours plus ou moins influencé par l'ordre de la langue maternelle.

Les tournures de celle-ci sont transposées dans la langue seconde et les mots ayant dans les deux langues une forme voisine ne sont que difficilement différenciés sémantiquement.

Composantes.

Le sujet de cette catégorie sort donc très difficilement de sa langue dont sa pensée ne se détache pas. Il est rebelle à tout effort de compréhension qui s'oppose à ses habitudes antérieures. Le manque de plasticité intellectuelle de ces sujets peut laisser supposer que leur forme d'intelligence est assez étroite, en fait ils souffrent surtout d'un manque de contrôle d'eux-mêmes qui se traduit aussi bien sur le plan audito-articulatoire que sur celui des notions grammaticales et lexicales. Ils méconnaissent les limites que leur impose la langue seconde dans leur comportement verbal, croient comprendre et trop vite. Ils surestiment alors, comme lorsqu'ils s'agit de parler, leurs facultés.

Catégories.

Extravertis, individus très ouverts sur l'extérieur mais aussi peu attentifs à eux-mêmes qu'à l'effet qu'ils produisent sur autrui, les sujets de cette catégorie sont d'intarissables bavards que ne rebute aucun obstacle. Il n'y a donc pas beaucoup de difficulté à les amener à utiliser leur acquis dans la langue seconde. Le traitement qu'ils feront de celle-ci sera, hélas ! chroniquement incorrect. Dans leur empressement à dire, ils disent n'importe comment, n'accordent que peu d'intérêt aux corrections qu'on leur fait et retombent avec une déconcertante régularité dans leurs fautes habituelles même celles qu'un modeste effort d'attention leur permettrait aisément d'éviter.

Limites de l'acquisition.

Le fait de n'être pas compris, ou difficilement compris par leur entourage ne rebute pas ces bavards qui semblent parler beaucoup plus pour eux-mêmes que pour autrui. Naturellement le substrat de la langue maternelle est ici envahissant mais les sujets concernés ne font aucun effort pour le « démasquer » — phonétisme — structure grammaticale ou lexique — sont touchés.

Les échecs que connaissent les sujets appartenant à cette catégorie sont dus à leur suffisance. Ils sont trop peu conscients de leur « moi » pour se plier aux modules formels que leur impose la langue seconde.

4. **Cas de non-inhibition contrôlée.**

Éléments caractéristiques.

Ceux qui appartiennent à ce groupe ont comme ceux de la catégorie précédente une certaine facilité verbale mais elle se trouve tempérée par leur application, leur attention et le sens de leurs limites. Ce sont des esprits méthodiques. Les structures acquises sont utilisées avec pertinence et docilité et ces sujets ne cherchent pas à dire plus qu'ils ne peuvent.

Composantes.

Leur plasticité témoigne d'une intelligence assez ouverte mais c'est surtout leur attention et leur application qui garantissent leurs progrès. Pour ces sujets, la volonté de parler supprime les facteurs d'inhibition que représente : l'inconfort intellectuel des structures de la langue seconde, relativement pauvres dont ils disposent, le sentiment « démoralisateur » des difficultés accumulées qu'il faut contrôler en même temps, le substrat de la langue maternelle et le caractère toujours artificiel de la motivation lors d'actes de communication qui sont d'abord des exercices d'entraînement et de fixation.

Ils sont généralement servis par une audition satisfaisante et assez exigeante. Ils sont « ouverts » à autrui au moment du colloque, ce qui les rend vigilants. Ils tiennent compte des critiques correctives et cherchent, en le pratiquant, à comprendre par l'intérieur le système de la langue qu'ils apprennent. Les difficultés qu'ils rencontrent et dont ils sont conscients ne se traduisent pas par la formation d'un complexe de supériorité ou d'infériorité, ils s'appliquent à franchir l'obstacle.

Catégories.

Les sujets répondant à cette description sont aussi des extravertis. Ils appartiennent à une élite intellectuelle dont la supériorité tient à l'aptitude à s'adapter à toute situation nouvelle.

La langue maternelle ne détermine pas ces sujets avec une contrainte aussi grande que ceux des autres catégories.

Habiles à saisir les éléments d'une situation nouvelle et à déceler les rapports virtuels qui structurent ces différents éléments, ils trouvent aisément moyen de s'en accommoder sans mettre en cause leur personnalité profonde. Un tel comportement exige évidemment de la part des sujets de l'humilité et un

sentiment vif de leurs limites. Ils se mettent aisément en disposition d'apprendre — en état de réceptivité — et c'est cette faculté d'adaptation à la situation créée par l'étude de la langue qui conditionne leurs progrès.

Les limites de l'acquisition.

Chez de tels sujets la progression est régulière sinon rapide ; comme les occasions de « blocage » sont moindres que dans les autres cas considérés, on peut admettre que servis par des circonstances favorables ils peuvent aller très loin dans la connaissance de la langue seconde et dans sa maîtrise. Toutefois selon leurs orientations propres, ces sujets s'efforceront de faire de l'étude de la langue seconde une fin en soi ou bien subordonneront cette acquisition à d'autres buts considérés par eux comme plus importants. Leur facilité n'est pas en fin de compte la garantie du succès le plus grand.

Caractère relatif de cette classification.

Bien entendu, ces quatre types de comportement psychologique constituent des « catégories » déterminées à partir de l'analyse d'un grand nombre de cas particuliers. Ceux-ci peuvent être ramenés à notre sens à ces quatre groupes si l'on tient compte d'un élément essentiel et présentant un caractère permanent : à savoir l'aptitude à parler en utilisant l'acquis de la langue seconde — c'est ce qui explique notre classification : inhibition, non-inhibition —. Toutefois les cas particuliers admettent, par rapport à ces types généraux, bien des variantes, donc bien des nuances. Certains caractères dominants d'un type peuvent se retrouver confondus avec ceux d'un autre type. Nous aurions pu également choisir un autre critère que l'inhibition — l'intelligence, par exemple — nous avons choisi le critère qui permettait à notre sens les observations les plus objectives.

2. — Le comportement verbal

A. — Le comportement parlé

1. Importance du facteur auditif.

La première constatation qui se déduit de l'étude des divers types de comportement, c'est l'importance du facteur auditif. Dans la mesure où le sujet entend avec facilité les éléments constitutifs de la chaîne sonore de la langue qu'il acquiert (type 4), il les reproduit avec une certaine fidélité. Cette aisance initiale lui permet d'accéder avec un minimum d'effort à la parole et l'aide ensuite à surmonter toutes les difficultés de la langue même, celles qui au premier abord paraissent être d'ordre purement intellectuel.

Au contraire, des difficultés d'ordre auditif que l'on ne réduit pas conduisent à des comportements du type 1 ou 2 qui aboutissent à des attitudes de refus de caractère agressif (type 1) ou passif (type 2) ou à des comportements du type 3 qui isolent le sujet dans un « code » dont les écarts avec la norme de la langue seconde sont si grands qu'il ne peut finalement parvenir qu'à des actes de communication lacunaires.

Relation étroite entre l'audition et l'articulation

a) *Aspect négatif.*

La déficience de l'audition a pour conséquence une prononciation fautive, erronée ; celle-ci à son tour influence l'audition et en limite les possibilités. De ce fait, par une sorte de dynamisme négatif, plus le sujet s'exerce, moins il est apte à une imitation correcte des chaînes sonores de la langue seconde et plus il se coupe toute possibilité de correction.

b) *Aspect positif.*

Inversement, si le sujet est réorienté au moment de la restitution, grâce aux techniques de la correction articulatoire, l'effort accompli pour prononcer correctement aide l'oreille.

Influençant l'audition, l'articulation la rend plus fine. Le modèle est alors mieux perçu et de ce fait mieux restitué. Ce

dynamisme positif conduit, par la répétition, le sujet à une restitution articulatoire de plus en plus correcte. Il convient de noter que d'une manière régulière, au cours de ce processus d'adaptation, l'acquisition du mouvement musical global de la chaîne parlée apparaît avant la correction de l'articulation des sons constitutifs.

Dans les cas les plus accentués d'incapacité de discrimination auditive, l'acquisition globale du mouvement musical de la chaîne parlée est généralement assez juste. Ce mouvement est assez facilement reproduit. Ainsi les structures musicales opposées de l'interrogation et l'affirmation sont-elles facilement différenciées, donc imitées. Il semble qu'au début le sujet (cas 1 - 2 - 3) ait une perception globale et synthétique de la matière sonore de la phrase qui rend difficile, parfois même impossible une décomposition analytique qui permettrait seule une reproduction satisfaisante.

Le rôle de l'imprégnation

C'est probablement par imprégnation — donc par un processus complexe d'adaptation auditive et de mimétisme articulatoire que dans les meilleures circonstances (cas 4) le sujet parvient à saisir les éléments qui composent la trame de la chaîne verbale et à la reproduire.

Élaboration de modèles successifs et globaux

Le sujet, de toute évidence, ne part pas d'une suite de sons — perçus — pour en faire la synthèse articulatoire ; c'est une perception globale qui le conduit, selon la finesse de son audition, à un montage plus ou moins exact, au moment de la restitution articulatoire. En fait, compte tenu de la rapidité du rythme de déroulement de l'émission verbale, le sujet qui écoute ne peut saisir la texture exacte de cette émission que dans la mesure où, par pré-connaissance, il la perçoit à partir de dominantes sonores qui structurent et organisent l'ensemble. Nous nous trouvons donc dans un cercle vicieux dont il faut sortir pour permettre au sujet une acquisition réellement progressive. Il n'entend pas parce qu'il ne sait pas ce qu'il doit entendre mais il ne peut savoir ce qu'il doit entendre qu'en entendant.

Il convient donc de parvenir progressivement, en rectifiant certains traits, à des restitutions de plus en plus exactes. En vertu de l'adaptation qui résulte du « dynamisme » positif signalé

plus haut, une telle démarche est possible. La texture exacte de la chaîne verbale finit par être saisie et restituée correctement.

Rôle directeur du modèle auditif

Au moment de la restitution le sujet parlant doit contrôler, comme nous l'avons déjà noté, un nombre important de « contraintes » linguistiques : intonation - prononciation - ordre des mots - et pertinence de leur choix - éventuellement accords et modifications morphologiques qui en découlent. La fidélité auditive joue un rôle essentiel dans le contrôle régulation-coordination. On comprendra aisément que si celle-ci ne s'exerce pas, les efforts du sujet restent inefficaces.

2. Conséquence des déficiences du facteur auditif au début de l'acquisition.

La seconde constatation sera que si le facteur auditif est important, celui-ci ne peut jouer pleinement au début de l'acquisition puisque le sujet entend mal et qu'il ne peut se fier, ayant plus ou moins conscience de cette déficience, à ce guide si sûr, dans sa langue maternelle, qui est son oreille.

L'intervention de l'intelligence.

Il doit donc suppléer aux défaillances de ce guide en faisant appel à d'autres supports, d'ordre intellectuel, établis le plus souvent à partir de sa langue ou encore à partir de ce qu'il a compris ou croit avoir compris de la langue seconde. Or la reconstruction intellectuelle de la chaîne verbale au fur et à mesure de l'élaboration parlée nécessite tant d'attention et tant d'efforts différents qu'il est impossible même pour les sujets présentant les meilleures dispositions de tenir et de réussir longtemps cette performance, ce qui explique le caractère fatal des fautes.

Le sujet qui ne peut savoir de lui-même que les grandes difficultés qu'il éprouve proviennent d'abord du caractère défectueux de son audition cherche à comprendre sa faute, cérébralise son acquis et le met en système. Ceci explique l'attitude assez souvent « raisonneuse » du débutant. Il reproche rapidement à la langue son manque de logique, ses diversités morphologiques. La forme intellectuelle de la mémoire que ses efforts mettent en œuvre pour la reproduction des ensembles verbaux acquis aupa-

ravant ne suffit pas à ses besoins et manque à la fois de fidélité et d'exactitude. Il tente d'y suppléer naturellement soit par un appel à la logique, soit par une équivalence de la langue maternelle. Ces attitudes conduisent presque toujours à des performances défectueuses qui découragent évidemment le sujet et le placent fréquemment dans une attitude d'opposition à l'égard de la langue.

3. **Engagement total de l'individu au cours de l'acquisition.**

La troisième constatation découle de la précédente remarque ; la performance défectueuse met en cause le sujet dans la totalité de son comportement. Il se trouve engagé affectivement dans son étude et ses réactions devant l'échec sont toujours sentimentales : orgueil, frustation, humiliation.

L'acquisition de la langue seconde entraîne un engagement total de l'individu.

Cet engagement total de l'individu situe l'acquisition de la langue seconde sur un plan très particulier et en fait un enseignement d'un type tout différent de celui des mathématiques ou de l'histoire, par exemple.

Différences des réactions selon l'attitude globale du sujet.

Le sujet le sent confusément et c'est pourquoi ses réactions sont à la fois si vives et si profondes. Les caractères ressortissant au cas 1 se refusent et se défendent en adoptant une attitude d'hostilité à l'égard de la langue et surtout de la civilisation dont elle est le véhicule. Les sujets du cas 2 se referment sur eux-mêmes et se cantonnent dans une attitude passive qui leur permet de ne livrer d'eux-mêmes que le minimum durant l'effort d'acquisition. Pour le cas 3, le caractère extraverti du sujet lui épargne la crainte de se découvrir lui-même à autrui, mais isolé par son caractère en lui-même il n'accède que très difficilement à la discipline verbale qui conditionne l'efficacité de l'information. C'est par la maîtrise qu'ils ont sur eux-mêmes, les contraintes qu'ils savent exercer sur leur comportement et leur acceptation d'une discipline de la parole imposée par le milieu que les sujets correspondant à la description du cas 4 progressent.

B. — Le comportement écrit

Relation entre le comportement écrit et le comportement parlé.

Notre analyse du comportement verbal du débutant ne peut se limiter à celle du comportement parlé, du fait que les méthodes d'enseignement pratiquées avec les sujets que nous avons observés associent dès le départ l'écrit au parlé.

Le critère d'inhibition que nous avons suivi perd, à l'observation du comportement écrit, sa valeur distinctive mais nous avons constaté en règle générale que le sujet qui parle mal écrit également mal.

Cas de dissociation

Parfois cependant une certaine dissociation des aptitudes se remarque, en ce qui concerne surtout les sujets dont le comportement parlé correspond au cas 2 et qui écrivent bien mieux qu'ils ne parlent : leur inhibition est d'abord une conséquence de leur timidité et elle ne joue plus, ou moins, au niveau de l'écriture. Ainsi certains sujets progressent-ils dans la pratique de la langue écrite alors que leur comportement parlé reste toujours aussi médiocre. Toutefois leur connaissance de la langue s'apparente alors à celle d'un code fondé sur des schèmes purement intellectuels et ayant pour base un continu de pensée dans la langue maternelle. La langue seconde ne s'intègre pas alors au comportement verbal du sujet.

Valeur de l'écrit

Contrôle de l'audition.

L'écrit constitue en règle générale le meilleur témoignage que nous puissions avoir de la perception auditive des sujets. Ceux-ci restituent, en effet, sous la dictée, par exemple, ce qu'ils croient avoir entendu, leur codification graphique étant d'autre part extrêmement influencée par les usages de la langue maternelle.

Un Espagnol auquel on dicte le mot « livre » écrit « libre ».

Contrôle de la compréhension des contraintes grammaticales.

L'écrit enfin permet de constater dans quelle mesure « les contraintes » grammaticales de la langue ont été comprises et acceptées par le sujet, retenues et rendues disponibles ensuite. Il met en évidence, plus que le parlé, dont les débit par sa rapidité place le sujet dans une situation qui le contraint à la précipitation, donc au manque de réflexion, l'importance du substrat de la langue maternelle.

C. — Un facteur constant du comportement verbal :

« Le continu » de la pensée (cf. pp. 151-152).

La théorie de W. James (46) relative au courant continu de la conscience justifie l'attitude mentale du sujet au moment de la communication soit parlée, soit écrite.

Celui-ci ne peut élaborer sa pensée sans un support linguistique. L'acquisition de la langue seconde tend à proposer au sujet à côté du système de la langue maternelle, un autre système où la pensée continue doit pouvoir se formuler. Or, la langue seconde au début de son acquisition ne fournit pas au sujet la totalité des éléments nécessaires pour une communication même simple. Elle ne peut qu'être défaillante dans la plupart des cas. C'est donc la langue maternelle qui dans la situation de communication à laquelle fait face le sujet s'impose et détermine la conduite verbale de celui-ci.

En même temps, les premières réalisations verbales et les plus spontanées sont celles de la langue maternelle. Elles influencent donc le choix du sujet quand il s'efforce d'utiliser les structures fraîchement acquises de la langue seconde. Ces considérations expliquent l'importance du substrat et ses influences perturbatrices (voir p. 155).

Caractère discontinu du savoir verbal dans la langue seconde.

En fait, dans le comportement verbal du sujet, l'acquisition de la langue seconde se manifeste d'abord par un savoir utilisable discontinu, disponible seulement dans certaines situations déterminées et qui sont trop étroites pour répondre à ses besoins. Celui-ci, s'il n'accepte pas la discipline que lui impose l'acquisition de la langue seconde, retombe forcément dans les structures de sa langue maternelle. La discontinuité est une des caractéristiques de la conduite verbale du sujet.

Conséquence de cette discontinuité.

Le caractère discontinu et lacunaire de la connaissance de la langue seconde au regard des besoins de la pensée qui s'élabore place le sujet dans une situation permanente d'infériorité.

Ce déséquilibre : pensée-support verbal est à côté des autres facteurs analysés précédemment physiologiques (audition - articulation) intellectuels (compréhension - organisation de l'acquis), affectifs (attitude devant la langue) générateur de fautes.

— Au terme « faute », nous préférons substituer désormais ici le terme « déformation », plus objectif et qui n'implique aucune référence à une valeur morale.

D. — La déformation, trait caractéristique et permanent du comportement verbal du sujet dans la langue seconde

Le trait essentiel du comportement verbal du sujet au début de l'acquisition est donc — au niveau de la restitution — la déformation. Il nous a donc paru utile d'étudier avec précision ces faits de déformation qui nous apparaissent comme particulièrement caractéristiques du comportement verbal du sujet au stade initial de son acquisition de la langue seconde. Ce sera l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE II

LE MOMENT DE LA RESTITUTION

I. **Analyse des faits de déformation.**

A. Extension.

La prononciation :

1. la ligne mélodique.
2. les sons constitutifs.
   Remarque : cas de conservation.
   Caractère instable des restitutions.

La transcription écrite :

Cas types 1.
Interprétation : Rapport constant entre l'oral et l'écrit.
Cas types 2.
Interprétation : Action déformante de la réflexion.

Conséquences immédiates dans le comportement verbal spontané.

B. Le degré de profondeur de la déformation.

1. le sujet vient d'entendre une structure nouvelle,
2. le sujet passe à l'écrit,
3. le sujet réemploie l'acquis dans une situation motivée.

Traits communs aux 3 niveaux de déformation.
Deux types de déformation restitutive :
- phase d'intégration,
- après la phase d'assimilation.

Origine commune de ces déformations : les obstacles.

II. **Importance de l'étude des obstacles.**

L'identification des obstacles.
Problèmes d'interprétation.
Les problèmes de classification.

1. Le continu de la pensée ou contrainte intellectuelle.
   Mécanisme.
   Importance de cet obstacle .
2. Les composantes de la personnalité (contraintes psychologiques).
   Mécanisme.
   Importance.
3. Les sédimentations neuro-musculaires (contraintes psychologiques).
   Mécanisme.
   Importance.

4. La langue maternelle (contrainte linguistique).
   - La langue maternelle ou substrat - Définition.
   - Le substrat dénominateur commun des différents obstacles précités.

III. **Nature et étendue du substrat (plan linguistique).**

1. Phonétique.
   Mouvement musical.
   Exactitude phonémique.
   Rôle de la structure phonémique.
2. Morphologie.
   Cas type.
   Interprétation.
3. Syntaxe.
4. Sémantique.

IV. **Rôle du substrat dans le comportement global du débutant.**

Le substrat « lieu géométrique » des mécanismes de déformation.
La double action du substrat - action négative et action positive.
Remanence et permanence.
Action de la permanence.

V. **L'élimination** (réduction des processus de déformation dus à la rémanence).

Caractère limité des mécanismes de l'élimination.
La loi d'économie de l'effort et son action sur l'élimination.
L'élimination, aspect de la psychologie des attitudes.
Élimination et « types » de comportement.
Le rôle de la plasticité.
Conséquence des similitudes des deux systèmes en contact sur l'élimination.
Fragilité de l'élimination.

I. — Analyse des faits de déformation

A. — Extension

La déformation restitutive affecte la totalité du comportement verbal du débutant.

La prononciation.

La déformation [1] se constate d'abord dans l'articulation de la chaîne parlée que le sujet est invité à reproduire.

1. La prononciation enseignée à l'École Pratique s'efforce de correspondre à celle que M. le Professeur Pierre Fouché prend comme référence dans son « Traité de prononciation française », éd. Klincksieck, 1959 :
« Pour ce qui est des mots et des noms propres français nous avons adopté comme base de notre étude la prononciation en usage dans une conversation « soignée » chez les Parisiens cultivés. » (Page II, avant-propos.)

Sur ce plan, elle se traduit par deux séries de phénomènes particulièrement perceptibles.

1. *La ligne mélodique.*

On note d'abord la rupture du rythme de la séquence verbale qui est restituée avec une ligne mélodique fausse ou brisée. Nous y décelons une incapacité du sujet à plier son rythme respiratoire au mouvement musical de la phrase, même si cette phrase est courte, constituée d'un nombre réduit de syllabes. L'impression auditive de celui qui entend peut être caractérisée par une sensation de parole « mécanique », le sujet parlant n'adhère pas à la structure mélodique qui, chez celui qui utilise sa langue maternelle, semble correspondre à une sorte de souffle vital.

2. *Les sons constitutifs.*

Les éléments phonémiques de cette chaîne sont :

soit altérés en ce sens qu'ils perdent leur valeur phonétique propre,

soit remplacés par des éléments allogènes.

D'autres phénomènes nécessitent pour être observés une attention plus soutenue.

Certains phonèmes ne « passent » pas et sont tout simplement supprimés. Par la nature même des mécanismes de l'attention chez l'allocuteur, ces suppressions sont difficiles à déceler parce que celui-ci anticipe sur la chaîne verbale restituée et sait à l'avance ce qu'il veut entendre.

Dans certains cas, l'ordre de restitution est modifié. Pour la raison donnée précédemment, ces modifications sont difficiles à remarquer également.

Ainsi, dans la plupart des cas, la première restitution d'une chaîne verbale est incomplète, mutilée ou tout au moins inexacte.

Remarque : cas de conservation.

Il est important de constater que certains phonèmes sont épargnés par ces altérations chez la plupart des sujets que nous avons observés.

Pour les voyelles : le *a* et le *i.*

Pour les consonnes : le *f* et le *b.*

Dans les groupes : *fa-fi, ba-bi.*

Il nous semble intéressant de rapprocher ces constatations des remarques formulées par A. Ombredane (1933) au sujet de la loi fondamentale qui régit l'émission des phonèmes enfantins (cf. p. 43).

Caractère instable des restitutions.

Il faut noter que certains sujets qui ont réussi du premier coup à reproduire correctement un modèle donné restituent ensuite la même chaîne verbale avec des erreurs qui peuvent être ramenées aux types de déformations précitées.

Il nous faut aussi signaler que certains sujets que l'on corrige pour une erreur de restitution phonétique (dans les conditions d'une classe traditionnelle : professeur-élève sans intermédiaire mécanique et même avec l'utilisation d'auxiliaires mécaniques : magnétophones) proposent de performance en performance une reproduction de plus en plus altérée. C'est un phénomène de fatigue dont les conséquences sont graves puisque chaque performance constitue un renforcement qui accentue l'erreur initiale.

La transcription écrite.

Ayant observé des sujets soumis à une pédagogie qui lie au parlé dans un premier temps, l'écrit dans un second, nous avons pu constater au moment de la restitution des déformations qui sont à la fois d'ordre articulatoire et idéationnel.

Cas types 1

Au sujet d'ensembles lexicaux, acquis dans des structures de phrases grammaticalisées (niveau de la systématique de la langue et non des réalisations du discours) au cours d'exercices de dictée de réemploi (exercices extrêmement simples et limités à la reproduction écrite sous la dictée du maître de courtes phrases de 3 à 5 mots, constituant un ensemble de 20 à 25 mots grammaticaux au total) nous avons constaté des erreurs conformes aux types suivants :

1) substitution graphique d'un phonème donné par un autre :

Ex. : (ba) pour Pa-pas (dans une négation), chez des Allemands,
base pour basse dans « la table est basse » (chez des Allemands également) ;

2) traduction graphique incorrecte :

« Pierre a grand »
pour « Pierre est grand » (chez des Anglais) ;

3) oubli de certains éléments constitutifs de la chaîne verbale dictée :

« Pierre grand »
pour « Pierre est grand » (Russes-Slaves),
« Est un livre sur table »
pour « Est-ce qu'il y a un livre sur la table ? » (nationalités diverses) ;

4) désorganisation de la chaîne dictée :

« La maman vale le bébé »
pour « La maman lave le bébé » (nationalités diverses).

Interprétation.

Nous proposons ce classement rapide à titre indicatif.

Une constatation s'impose :

Les déformations lors des transcriptions graphiques correspondent à celles de l'oral.

Il y a donc un rapport constant entre l'oral et l'écrit.

Il est évident que les déformations de l'écrit et celles du parlé ont les unes et les autres une source unique : la déficience de l'audition.

Cas types 2

On constate d'autres types de déformations dont l'origine n'est vraisemblablement pas auditive.

1) altération du mot grammatical :

Ex. : « A midi Pierre sort de les colle »
pour « A midi Pierre sort de l'école »,
« Hélène regard de Pierre »
pour « Hélène regarde Pierre » ;

2) modification d'un syntagme :

Ex. : « Je se lave »
pour « Je me lave »,
« Pierre est très grand que Jacques »
pour « Pierre est aussi grand que Jacques » ;

3) discontinuité morpho-syntaxique :

Ex. : « Les élèves sort à midi »
ou « Les élèves sorte à midi »
pour « Les élèvent sortent à midi »,

« Les livres vert sont sur la table »
pour « Les livres verts sont sur la table » ;

4) transposition de l'ensemble « syntagmatique » d'une structure acquise dans un contexte différent :
Ex. : « Pierre il sort à midi »
pour « Pierre sort à midi »,
« Hélène regarde sa la maison »
pour « Hélène regarde sa maison ».

Interprétation.

Ces déformations sont la conséquence d'une activité de compréhension autonome, organisée par des mécanismes dont il y aura lieu d'étudier plus loin le jeu.

Conséquence immédiate dans le comportement verbal spontané.

Dans un Établissement comme l'École de l'Alliance Française, à Paris, où nous avons fait la plupart de nos observations, et que fréquentent quotidiennement des milliers d'étudiants étrangers, nous avons été sensibles, soit dans nos multiples contacts personnels, soit au hasard des couloirs, au fait que dans des situations de contrainte verbale (elles sont multiples pour des adultes étrangers de groupes linguistiques divers « immergés » en milieu français) ceux-ci sont amenés à utiliser une sorte de « français » simplifié, approximatif mais suffisant pour que la communication ait l'efficacité qu'on attend d'elle :

Ex : question : « Est-ce que vous allez là ? »
réponse : « Oui, je vais aller ».

« Questionneur » et « questionné » ont spontanément allégé « leurs formules » des éléments grammaticaux qui pour nous les « structurent » mais qui sont d'un maniement difficile.

La déformation aboutit donc, renforcée par les contraintes de la communication, à la formation d'un « micro-français ».

B. — Le degré de « profondeur » de la déformation

La déformation se manifeste à 3 niveaux :

1. *Le sujet vient d'entendre une structure nouvelle.*

La déformation se produit au moment où il est invité à la restituer oralement.

La déformation porte ici sur un processus inachevé puisque :

1) le travail de rectification auquel doit procéder le professeur n'a pas encore eu lieu ;

2) le passage à l'écrit ne s'est pas encore réalisé.

2. *Le sujet a acquis l'aptitude de réemployer correctement une structure nouvelle dans la phase orale de son acquisition. Le passage à l'écrit décèle une déformation d'ordre idéationnel.*

3. *Le sujet — dans une situation motivée — réemploie, oralement ou par écrit, une structure considérée comme acquise. La déformation touche alors des éléments « conservés » depuis un temps plus ou moins long et soumis à l'action d'une lente assimilation.*

Traits communs aux trois niveaux de déformation.

Entre ces trois plans, il existe une communauté. Elle réside dans l'attitude psychologique du sujet. La déformation marque un moment « actif » de son comportement verbal succédant à un moment « passif » de compréhension ou de conservation de la structure mise en cause par la restitution.

Dans tous les cas, la déformation est donc une conséquence de l'activation. Conformément à la terminologie que nous avons fixée, nous dirons que la déformation caractérise aussi bien la restitution quand elle intervient dans la phrase d'intégration d'une structure que la restitution quand elle se produit après un certain délai et quand elle affecte des structures marquées par les mécanismes particuliers à la période de l'assimilation.

Deux types de déformation restitutive.

Cette mise au point nous conduit à distinguer nettement deux types de déformation restitutive :

1) Les faits de déformation qui se produisent au cours de la phase d'intégration. Ces faits sont en quelque sorte saisis par l'observateur à l'état naissant. Ils sont la conséquence de l'effort d'adaptation du sujet à une performance nouvelle. Il s'agit d'une « gymnastique articulatoire ou mentale » qui est mal exécutée. Si l'apprentissage est bien conduit, l'erreur doit être corrigée en cours d'acquisition jusqu'au moment où l'on aboutit à une performance correcte.

2. Les faits de déformation qui se produisent après la phase d'assimilation. Ils résultent :

- soit d'un apprentissage incomplet ou mal conduit. Ils sont dans ce cas assez semblables aux faits de la première série ;
- soit de « mécanismes » autonomes proprement déformants qui ont au cours du temps, agi (processus de rétention de l'acquis), modifié, altéré une réponse qui avait pu être considérée comme correcte, donc acquise.

Origine commune de ces déformations : les obstacles.

Ces faits de déformation nous paraissent avoir la même origine. Ils sont dus aux « obstacles » que constituent les comportements mentaux et physiologiques du sujet, intégrés antérieurement et qui s'opposent à son adaptation aux performances nouvelles.

II. — Importance de l'étude des obstacles

L'étude des obstacles permet de remonter, à partir des phénomènes de déformation, aux sources de processus qui déterminent l'apprentissage. La démarche déductive qu'il convient d'adopter dans cette « exploration » est facile à concevoir mais beaucoup plus difficile à suivre avec rigueur pour les raisons suivantes :

L'identification des obstacles

A l'origine de toute déformation, il y a une difficulté mal réduite. Encore faut-il déterminer quelle est la nature de cette difficulté génératrice de déformation.

La même déformation peut provenir pour des sujets différents de difficultés de natures différentes.

Ex. : une erreur sur le genre peut être due soit à une déficience auditive, soit à un raisonnement faux, soit à la langue maternelle.

Problèmes d'interprétation

Chez le même sujet, dans des situations différentes, et à des moments différents de son acquisition, la même déformation peut provenir d'obstacles différents.

Un classement aussi exhaustif que possible ne pourra résulter que de la collation d'une très large gamme de cas.

C'est ce que nous nous sommes efforcés de faire, bien qu'avec des moyens matériels trop souvent limités. Nos observations ont toutefois porté durant une dizaine d'années sur plusieurs milliers de sujets. Nous considérons de ce fait qu'elles peuvent atteindre à une certaine généralité.

Les problèmes de classification

La classification des obstacles à laquelle nous nous sommes arrêté est arbitraire. Les obstacles de chaque catégorie agissent tout au cours de l'acquisition. Toutefois, pour la commodité de l'exposé, et parce que cet obstacle se manifeste avec plus d'évidence et plus d'insistance dès le début de l'apprentissage et qu'il est la résultante des autres sans les recouvrir totalement, nous nous réservons d'étudier en particulier, à la suite de cette classification, l'obstacle constitué par le substrat de la langue maternelle.

1. **Le continu de la pensée ou contrainte intellectuelle.**

Mécanisme.

Nous avons eu l'occasion de signaler au sujet des processus d'acquisition de la langue maternelle le rôle des facteurs intellectuels.

Dans les conditions particulières de la méthode utilisée avec les sujets que nous avons observés, les conséquences du « continu » de la pensée, phénomène inhérent à toute activité consciente, sont « durcies » par les démarches pédagogiques employées (cf. p. 141).

En effet, le professeur doit créer par des moyens visuels divers : image, films fixes, geste, action mimée, une situation de pensée qui précède l'introduction de la structure verbale la traduisant en français.

Ex. : action de sortir de la classe, pour introduire la structure : « le professeur sort de la classe ».

L'élève moyennement attentif et moyennement intelligent aura dès la perception du geste identifié l'action qu'il symbolise et comme il est dans une attitude de verbalisation, cette démarche cognitive aura « réveillé » une structure verbale de sa langue maternelle. Si nous tenons compte du fait que ce réveil intellec-

tuel sous-entend une mise en disponibilité dynamique de schèmes idéo-moteurs et audito-articulatoires, nous comprenons quelle est la nature de l'écran qui s'interpose entre le sujet et la voix du professeur au moment de l'intégration. Cette virtualité de verbalisation élaborée à partir des moyens propres à sa langue conditionne sa compréhension du donné de la langue seconde, si l'on admet qu'il en a capté la valeur globale. Il a tendance alors à « structurer » ce donné (moment de l'assimilation) à partir de la formule latente de sa langue qui s'est spontanément proposée à son esprit. Ceci avec d'autant plus de force que nous savons combien la pensée consciente, continue, est dans une attitude d'attention volontaire, structurante, organisatrice (cf. p. 163).

C'est en fonction de ces caractères inhérents à la pensée consciente, continue, que le donné verbal va instantanément s'organiser, la restitution, même incorrecte, ne va pas permettre de déceler du premier coup l'orientation structurante choisie alors par le sujet. C'est l'emploi ultérieur que ce sujet fera de la chaîne verbale ainsi intégrée qui permettra seulement de déceler avec un retard dont les conséquences ne sont pas négligeables, l'orientation organisatrice qu'il aura choisie, à condition d'ailleurs que celle-ci paraisse nettement erronnée.

Importance de cet obstacle.

Le continu de la pensée explique ainsi l'interprétation personnelle que le sujet propose de la structure verbale dont il a saisi le sens global. Elle justifie aussi d'autres phénomènes de son comportement verbal :

1. D'abord la reconstruction spontanée d'un « microsystème » de la langue seconde qui détermine l'usage qu'il fait de la structure prétendûment acquise si toutefois la « faille » n'est pas rapidement décelée. Nous déterminerons ultérieurement les mécanismes intellectuels mis en cause par cette activité (moment de l'assimilation).

2. Ensuite la tendance à substituer, au moment de la restitution, des structures transposées de la langue maternelle aux structures non automatisées de la langue seconde. La communication se réalise dans le temps. Le sujet ne peut disposer du délai nécessaire pour utiliser le donné de la langue seconde qu'il vient de découvrir, c'est donc une formulation à partir de la langue maternelle qui se présente et qui passe à travers les éléments phonétiques, structuraux, lexicaux de la langue seconde qu'il manie maladroitement.

2. Les composantes de la personnalité ou contraintes psychologiques.

Mécanisme.

L'adulte qui aborde l'étude d'une langue étrangère est un individu formé. Il a des habitudes de pensées façonnées par sa langue, une sensibilité commandée par des expériences particulières. Les types de comportement que nous avons étudiés plus haut nous permettent de comprendre combien ces attitudes affectives sont importantes dans l'élaboration des réactions du sujet en face de son apprentissage. Elles peuvent déterminer des inhibitions — au moment de la restitution — qui se traduisent soit par un refus de comprendre donc de répondre, soit par des altérations du comportement verbal : bégaiements, étranglement de la voix, essoufflement. Il s'agit là bien entendu de cas limites mais dont il faut tenir compte dans une analyse exhaustive des phénomènes de l'acquisition. Au demeurant ces cas limites ne sont que le grossissement d'attitudes présentes même virtuellement, chez le sujet le plus normal. Au moment d'accomplir une performance verbale, celui-ci a conscience qu'il met en jeu quelque chose de sa personnalité la plus profonde. Il craint le ridicule de la faute ce qui l'amène à la faire. Il redoute de découvrir une infériorité intellectuelle et il se trouble. Une sorte de paralysie perceptive et motrice ralentit son effort. Il s'arrête ou restitue une suite incohérente de sons ou bien poursuit dans sa langue maternelle sans s'en rendre compte. L'hésitation de sa voix marque son incertitude. Même si sa performance est réussie, il en doute, si bien que la structuration neurophysiologique qui se forme en est inhibée.

Importance.

L'apprentissage tend vers un état d'équilibre entre le virtuel et le possible, le conçu et l'agi. Cet état est difficile à atteindre.

Il faut tenir compte de la paresse devant l'effort qui fait préférer la solution la plus facile, c'est-à-dire la transposition des habitudes verbales de la langue maternelle, même si celles-ci sont senties comme mauvaises. Il est désagréable d'être ramené à une sorte d'aphasie volontaire du fait que l'on s'efforce de couler le continu de sa pensée dans un moule inhabituel et lacunaire. Le mutisme, le refus d'imiter ou de comprendre sous le prétexte que l'on n'y arrivera jamais est la conclusion de cet état de crise. Cette attitude est d'autant plus forte que le sujet en a conscience.

Les plus inconscients sont les plus audacieux car ils ne sentent pas leur infériorité.

3. Les sédimentations neuro-musculaires ou les contraintes physiologiques.

Enfin, il y a la souplesse des commandes motrices et des exécutions musculaires.

Mécanisme.

La performance suppose le jeu complexe des processus d'élaboration de la parole au niveau cortical et d'exécution au niveau des commandes motrices qui déterminent les mouvements musculaires. Même si l'audition est satisfaisante la performance exige l'organisation dynamique des gestes d'exécution, leur coordination, la docilité musculaire. La gymnastique articulatoire déduite du modèle perçu auditivement ne peut s'accomplir avec une aisance maximale dès les premières performances. La raideur musculaire, tout comme le caractère imparfait des transmissions initiales dans les débuts de l'apprentissage, sont cause de déformations restitutives et constituent des obstacles importants.

Nous aurons, le moment venu, l'obligation de développer le problème complexe des processus d'automatisation. Nous nous contenterons de dire pour l'instant que, tant que les processus de réalisation des gestes de la parole ne sont pas complètement automatisés, l'erreur en ce domaine est la règle. Seules l'attention et la mémoire permettent au sujet d'accomplir une performance satisfaisante mais au prix d'un effort de concentration qui atteint rapidement ses limites étant donné la diversité des éléments à surveiller. De ce fait, dès qu'apparaît la fatigue chez les sujets les mieux disposés, la performance se détériore en qualité dans la mesure où la vigilance se relâche.

Importance.

C'est ainsi que, placé dans une situation de contrainte verbale, le sujet s'arrange pour suivre une voie moyenne qui est un compromis entre ses possibilités, sa tendance au moindre effort et la nécessité de se faire comprendre qui constitue la motivation essentielle de son activité. Alors apparaît cette formulation approximative mais suffisamment efficace que nous avons signalée plus haut et qui, si elle n'est pas sanctionnée, dégénère d'autant plus facilement en habitude qu'elle correspond à la plus douce pente du sujet.

4. La langue maternelle ou contrainte linguistique.

La langue maternelle ou substrat - Définition.

Nous avons appelé, par convention de langage, l'obstacle de la langue maternelle « substrat ». Ce terme a en linguistique générale, habituellement, un sens différent. Il désigne une langue primaire, oubliée progressivement par un groupe ayant pour des raisons diverses été conduit à adopter une autre langue, mais qui exerce au sein de ce groupe du fait des habitudes de pensées, d'audition, d'articulation, qui tiennent à sa nature, des contraintes telles que son influence sur la langue nouvelle finit par être profondément déformante. L'action d'une langue maternelle donnée sur le traitement d'une langue seconde, pour un sujet déterminé, soit au cours de son apprentissage soit ensuite, n'est pas sans analogie avec celle d'une langue substrat. Cette analogie nous paraît justifier l'usage du terme dans le sens que nous lui donnons ici.

Le substrat - Dénominateur commun des différents obstacles précités.

La langue maternelle envisagée comme substrat résume tous les obstacles précédents. Elle marque le continu de la pensée, détermine pour une certaine part les réactions psychologiques du sujet et limite sa plasticité physiologique.

Bien entendu cela ne signifie pas que ces obstacles n'existent pas indépendamment d'elle. Sinon, nous n'aurions pas éprouvé le besoin de les énumérer séparément. Leur action peut s'individualiser, se différencier, nous aurons l'occasion de le constater ultérieurement, mais le substrat reste toutefois à l'origine de la formation de ces obstacles.

III. — Nature et étendue du substrat (plan linguistique)

Le caractère commun des manifestations du substrat — dans le cadre délimité par les obstacles précédemment définis — semble être d'agir à retardement, principalement, ce qui n'exclut pas une action déformante immédiate. Le substrat, temporairement éliminé par l'attitude d'attention lors de l'acquisition, a tendance

à recouvrir le résultat du premier apprentissage. Il agit, au cours de l'assimilation, comme une interférence pro-active. Durant l'intervalle de temps qui sépare l'acquisition de la restitution, la langue maternelle modifie le nouveau comportement verbal et le réduit à des conduites acquises antérieurement. C'est au moment de la restitution que se traduisent les phénomènes d'interférence dont la portée est d'autant plus grande qu'ils agissent comme des renforcements, déterminant dans l'usage de la langue seconde des habitudes fausses.

L'action du substrat au moment de la restitution immédiate c'est-à-dire au moment de la restitution qui suit l'intégration lors de l'acquisition est si évidente qu'il semble à peine nécessaire d'y insister. Toute la mise en œuvre pédagogique de l'acquisition n'a-t-elle pas pour but — par la compréhension du sens du donné verbal puis par l'obtention d'une performance correcte — d'éliminer les premières conséquences de cette action déformante ? Il paraît cependant nécessaire d'en analyser les manifestations.

1. **Phonétique.**

Mouvement musical.

La chaîne restituée a tendance à suivre le modelé de la langue maternelle à cause d'un ensemble complexe d'habitudes audito-articulatoires.

Le rythme respiratoire qui détermine dans une certaine mesure la modulation de la colonne d'air travaillée par les cordes vocales reste celui de la langue maternelle et c'est une occasion de gêne très grande du fait des différences dans les découpages rythmiques d'une langue à l'autre.

Exactitude phonémique.

Tout phonème qui ne correspond pas à un phonème acquis dans la langue maternelle est restitué d'abord avec une altération plus ou moins grave. Bien entendu, comme ces phonèmes appartiennent à un système, c'est la totalité du système qui se trouve concernée.

Ainsi pour un anglophone ou pour un germanophone, l'altération constatée pour le « t » n'est qu'une manifestation d'un ensemble d'altérations qui concernent toutes les occlusives.

Certains phonèmes de la langue seconde qui n'existent pas dans la langue maternelle sont automatiquement remplacés par des phonèmes de la langue maternelle que l'oreille a cru reconnaître dans la chaîne verbale de la langue seconde (cf. p. 145)

La première action du substrat s'exerce en effet sur l'oreille dont la réceptivité est limitée par les habitudes perceptives de la langue maternelle.

Or, entendre c'est d'abord reconnaître. Nous aurons l'occasion de développer, le moment venu, cette idée ; de ce fait le sujet transpose, dans la chaîne sonore de la langue seconde, des sons qui n'y figurent pas mais qu'il sait exister dans la chaîne « homothétique » de la langue maternelle.

Ainsi, un hispanophone dira-t-il « estudiant » alors qu'il a entendu « étudiant » sans s'en rendre compte.

Ici, en fait, la défectuosité de l'audition est renforcée par un ensemble de processus complexes qui déterminent une anticipation articulatoire inconsciente et qui justifie l'introduction dans la chaîne sonore homologue, d'un son qui existe dans la chaîne automatisée de la langue maternelle.

Rôle de la structure phonémique

Ce type de faute permet de découvrir une attitude « clé » du sujet soit pour entendre, soit pour reproduire. Le son est perçu et rendu dans une structure et c'est la nature de cette structure par rapport à celles de la langue maternelle qui détermine la plus ou moins grande exactitude de la reproduction.

Ainsi, un Espagnol qui prononce correctement *gato* (chat) dans sa langue n'aura aucune difficulté à articuler *gateau* en français alors que le même son « g » sera pour lui imprononçable dans *regarde* parce que pour lui dans cette position il ne peut y avoir qu'une « jota ».

Les conditions mêmes de l'acquisition du mot ou de la formule, dans la méthode que nous avons observée, favorisent les processus de contamination dus au substrat. En effet, la perception immédiate de la chose ou de la situation sur laquelle le professeur va imposer une structure verbale place l'élève dans une situation de disponibilité verbale qui ne peut s'objectiver qu'avec des formulations de la langue maternelle. Cette situation se traduit en termes neurophysiologiques par une anticipation du geste articulatoire (preparatory - set) qui va considérablement gêner la performance dans la langue seconde du fait des écrans auditifs et de l'intentionnalité musculaire (cf. p. 163).

Plus la forme articulatoire du mot de la langue seconde est proche de la forme articulatoire du mot de la langue maternelle, plus la contamination sera probable. Ainsi un Espagnol entendant *livre* prononcera *libre* du fait de la similitude. En fait ce

n'est pas la difficulté d'articulation du son « b » qui est en cause, car ce son est correctement articulé avec d'autres groupes, à l'initiale surtout, mais l'enchaînement phono-syntaxique dans une structure voisine de celle de la langue maternelle.

De telles fautes montrent que l'élaboration de la structure verbale est soumise au départ à l'action d'un stimulus global qui déclenche la chaîne complète.

Lorsque celle-ci est proche de son équivalent dans la langue maternelle, comme la disponibilité est plus grande pour celle-ci, c'est évidemment la chaîne verbale qui passe.

Relations entre le phonétique et le graphique.

Dans une méthode qui associe l'écrit au parlé, ces processus sont contrôlés par les fautes de transcription graphique.

L'élève espagnol écrira *estudiant* mais *regarde*. Les conséquences de ce type de processus aboutissent parfois à des réalisations plus étonnantes. Un anglophone écrit *doigt* : *doight* à cause de *fight* du fait d'une simple habitude grapho-motrice sans aucune référence sémantique. Notons que des phénomènes d'interférences analogues peuvent être relevés entre deux langues étrangères dont l'acquisition n'a pas été simultanée.

2. **Morphologie.**

Le substrat se manifeste ici du fait de lois complexes qui tiennent à l'activité consciente du sujet, au continu de la pensée.

La langue maternelle organise des systèmes de construction verbale du réel perçu. Ces systèmes ont tendance à passer dans le comportement verbal du sujet, au moment de la restitution, avec les éléments acquis de la langue seconde.

Cas types.

C'est le genre et le nombre de la langue maternelle qui sont transposés, lorsque le terme équivalent de la langue seconde est introduit dans la chaîne verbale.

C'est l'auxiliaire verbal de la langue maternelle qui est utilisé pour l'emploi d'un temps composé du verbe correspondant de la langue seconde.

Ainsi un Allemand dira : « *je suis couru* » alors qu'il a appris correctement et sans difficulté apparente : « *j'ai couru* ».

Plus les systèmes des deux langues mises en cause sont voisins, plus ces transpositions sont fréquentes. Or ces transpositions sont bien plus visibles sur le plan morphologique que sur tout autre. La faute ne peut être imputée ici, comme en phoné-

tique, à une maladresse gestuelle due à une mauvaise exécution ou à une coordination imparfaite.

Lorsque le système de la langue seconde est cohérent (ex. opposition singulier / pluriel, avec tout un ensemble de soutiens : (le, la / les) (un, une / des) et par conséquent facilement structurable, l'influence de la langue maternelle joue moins facilement. Si au contraire, le système de la langue seconde est défectueux et manque de cette logique organisatrice que l'intelligence recherche dans la langue seconde, la transposition de la langue maternelle sera plus fréquente.

Ainsi dans le système des adjectifs possessifs les oppositions singulier / pluriel sont nettement marquées pour les formes qui correspondent aux deux premières personnes (singulier et pluriel) et à la troisième personne singulier.

je	mon - ma mes	tu	ton - ta tes	il	son - sa ses
nous	notre nos	vous	votre vos		
mais : ils	leur leur(s)				

Aux personnes du pluriel l'opposition masculin / féminin disparaît, mais pour les deux premières personnes subsiste l'opposition singulier / pluriel. Or, celle-ci n'a plus qu'une valeur graphique pour la troisième personne.

En outre le système est lacunaire, les nuances complexes des rapports possibles entre possesseur et possédé ne sont pas traduites.

Tous ces hommes aiment leur (leurs) (?) femmes et leurs enfants.

Enfin, ces formes de la troisième personne ne sont pas spécifiques puisqu'elles peuvent dans d'autres groupes syntagmatiques prendre la valeur :

d'un pronom personnel,

d'un pronom possessif.

Le caractère lacunaire de ce système, son ambiguïté, le manque d'univocité des termes, toutes ces raisons justifient que les fautes soient cristallisées autour de la troisième personne du pluriel qui par opposition aux systèmes d'autres langues (espagnol - italien) cumule les anomalies.

Le résultat est qu'Espagnols et Italiens utilisent par exemple

« ses » pour « leurs » ce qui n'est qu'une transposition de leur propre système.

La morphologie du pronom relatif est assez complexe en français si on la compare avec celle du système équivalent en anglais, langue qui dispose avec *that* et *which* de formes passe-partout. *Que* par la fréquence de son usage en français est souvent retenu comme l'homologue de *that* ou de *which* et de ce fait utilisé aussi comme lien relatif passe-partout.

Que est également employé abusivement par les italophones et par les hispanophones, pour une autre raison toutefois qui tient à la difficulté pour l'oreille des uns et des autres de distinguer l'opposition « *e* - *i* ».

Interprétation.

En règle générale c'est le point du système qui marque une divergence maximale avec celui de la langue maternelle qui se trouve touché par le substrat. Ce point est alors éliminé, le système est régularisé en fonction des habitudes verbales de la langue maternelle.

La catégorie du genre est irrationnelle en français comme dans bien d'autres langues d'ailleurs. Elle échappe à toute systématisation logique et elle n'est pas comme c'est le cas pour les exemples précédents grammaticalisable de telle sorte qu'un effort de compréhension puisse en fixer les modalités.

De ce fait l'usage de la langue maternelle sera substitué à celui ignoré ou oublié de la langue seconde avec une déconcertante facilité et une navrante régularité. Il en est de même pour l'usage des particules rectives mais ce type de faute est moins fréquent au premier niveau * où le sujet apprend principalement des chaînes verbales plus ou moins stéréotypées qu'au second niveau * où il doit organiser son activité de formulation avec un tissu verbal lacunaire.

Ici encore la fréquence de la déformation dépend du caractère apparemment illogique de la structure française comparée à celle de la langue maternelle qui sert de référence.

Il nous semble donc possible de dire en nous fondant sur les exemples qui précèdent que si la structure française est systé-

* Nous utiliserons souvent, par convention et par souci de concision :
- premier niveau pour : « niveau d'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication »,
- second niveau pour : « niveau d'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression ».

matisée par rapport à celle de la langue maternelle les probabilités de déformation sont très réduites.

3. **Syntaxe.**

L'ordre des mots dans la phrase est étroitement fonction de l'organisation des unités que M. le Professeur A. MARTINET (53) considère comme relevant de la première articulation.

En outre, le rapport signifiant / signifié détermine pour une bonne part dans certains cas, l'ordre de présentation des mots dans la chaîne verbale. Aussi est-il parfois difficile de séparer le fait syntaxique du fait sémantique.

Signalons toutefois que les unités de la première articulation ont tendance à se regrouper dans l'usage de la langue seconde conformément à l'ordre de la langue maternelle. Cette tendance s'accentue quand il s'agit de restitutions qui ne sont pas consécutives à l'intégration et que sépare de celle-ci une longue période d'assimilation.

Ici encore nous retrouvons la même constante. Si l'ordre de la langue seconde est strict et régulier (c'est le cas par exemple de l'ordre : sujet, verbe, objet) l'influence de la langue maternelle n'est que rarement inhibitrice.

Au contraire si la langue seconde ne présente pas un modèle strict et régulier de construction (ex. : le groupe : adjectif - nom, nom - adjectif) et si celui-ci dépend plus du contenu sémantique du groupe compris comme une unité globale que de son architecture grammaticale, le sujet qui ne trouve aucune organisation fixe a plus fortement tendance à réemployer l'ordre de sa langue maternelle. L'ordre considéré comme « normal » en français : déterminé - déterminant, étant sans cesse enfreint au profit de l'ordre inverse dans des constructions où tout effet de style a depuis longtemps disparu pour laisser place à une formulation stéréotypée, le sujet ne peut discerner une organisation permanente qu'il pourrait opposer au modèle de sa langue. Il existe alors une gêne mentale qui se traduit par la transposition de la langue maternelle à la langue seconde.

Très vite, compte tenu de la progression à laquelle étaient soumis les sujets que nous avons observés, ceux-ci étaient placés en face de constructions du type « un gros livre - un livre épais ». La juxtaposition des deux ordres qu'il est impossible de justifier avec des débutants avait pour conséquence de développer dans leur comportement verbal une inhibition fondée sur des sentiments de crainte et d'insécurité. La grammaire traditionnelle se refusant à des interprétations audacieuses mais conformes à la

réalité verbale ne facilite pas la tâche des enseignants dans de tels cas, il faut le reconnaître !

4. **Sémantique.**

Comme nous l'avons noté ci-dessus, la valeur du signe linguistique qui résulte de l'ajustement d'un signifié à un signifiant relève, comme les phénomènes de distribution des termes dans la chaîne verbale, de l'organisation de la première articulation. L'influence du substrat se manifeste donc souvent simultanément dans le traitement des deux systèmes.

Dans un enseignement fondé sur l'utilisation systématique des supports visuels, ce qui est le cas pour celui que nous avons observé, le fait de recourir, par l'objet, le geste ou l'image à un système de référence commun semble limiter singulièrement l'erreur due au substrat. Cette limitation ne serait efficace cependant que si le rapport signifiant / signifié fondé sur la référence commune du geste ou de l'objet était unique et sans extension abstraite.

Ce n'est pratiquement jamais le cas. Un terme ayant une valeur concrète courante connaît des élargissements sémantiques divers à partir d'images devenues des clichés. Ces élargissements ne sont qu'accidentellement semblables d'une langue à l'autre. Il est impossible pourtant de lutter contre l'influence généralisante et structurante du continu de la pensée. Ce n'est que plus tard à l'occasion de restitutions, très largement séparées dans le temps du moment initial de l'acquisition, que l'on constatera l'action déformante du substrat en ce domaine.

Citons un exemple :

L'acquisition directe du mot *maison* superposé à *house*, pour un anglophone rendra difficile l'acceptation ultérieure du mot français dans la valeur du terme anglais *home*.

Dans un système de langue déterminé, chaque mot d'autre part est motivé par la famille de termes dans laquelle il s'intègre et délimité dans son usage par d'autres termes désignant des réalités voisines mais non différenciées par une dénomination particulière dans l'usage de cette langue.

Comme l'a si clairement démontré M. le Pr. MARTINET, la langue n'est pas un répertoire :

« Cette notion de langue répertoire se fonde sur l'idée simpliste que le monde tout entier s'ordonne, antérieurement à la vision qu'en ont les hommes, en catégories d'objets parfaitement distinctes, chacune recevant nécessairement une désignation dans chaque langue ;

ceci qui est vrai jusqu'à un certain point lorsqu'il s'agit par exemple d'espèces d'êtres vivants, ne l'est plus dans d'autres domaines. Nous pouvons considérer comme naturelle la différence entre l'eau qui coule et celle qui ne coule pas ; mais à l'intérieur de ces deux catégories qui n'aperçoit ce qu'il y a d'arbitraire dans la subdivision en océans, mers, lacs, étangs, en fleuves, rivières, ruisseaux et torrents. »

A. MARTINET (63), p. 15.

Chez un Anglais pour qui le mot *road* superposé à *route* n'a pas les extensions et les limitations du terme français identifié comme correspondant, l'usage de *route* nullement motivé par la famille : *routier, routinier, dérouté,* etc... ne manquera pas à cause du substrat de le conduire à de multiples erreurs.

L'action du substrat dans le domaine sémantique est ainsi une action « à retardement » dont les conséquences, malgré la vigilance du maître ne peuvent jamais être parfaitement saisies, surtout si le professeur n'a qu'une connaissance superficielle de l'univers verbal de la langue maternelle dans laquelle se meut la pensée de son élève.

Ainsi délimitée l'action du substrat est d'autant plus forte que le mot acquis de la langue seconde présents des analogies de forme avec un terme de la langue maternelle. Le « transfert » des sens potentiels du terme de la langue maternelle, « le signifié », sur le « signifiant » de la langue seconde au détriment de son « signifié » propre, est alors la règle, quelles que soient les conditions particulières de l'acquisition et le caractère contraignant de la référence visuelle.

Ce phénomène souligne que le caractère symbolique artificiel du système des signes d'une langue déterminée est une notion fort mal définie dans la conscience linguistique des sujets. Cette ignorance est probablement à l'origine de la fréquence et des extensions de telles fautes.

IV. — Rôle du substrat dans le comportement global du débutant

Nous trouvons une autre évidence de l'importance du « substrat » dans l'analyse phénoménologique du comportement du débutant.

La perception du réel déclenche automatiquement, par le fait de conditionnements antérieurs, donc d'associations immédiates

(stimuli, réflexes) une intention de réponse verbale dans la langue maternelle. Nous savons tout ce que cette intention représente de latence articulatoires et de disponibilités structurantes sur le plan de l'intellectuel. Lors de la restitution, c'est donc un support physiologique altéré par l'intention de réponse verbale à partir de structures de la langue maternelle qui va être mis en mouvement. Quant au processus d'idéation déclenché dès le moment de l'intégration, les schèmes qu'il met en branle tiennent forcément beaucoup à ceux de la langue maternelle. Ces schèmes vont avoir comme conséquence d'organiser le donné verbal de la langue seconde (l'intelligence agit toujours dans le sens de la structuration) et donc de le déformer dans l'optique grammaticale de la langue maternelle. A la limite, cette action ne se fait-elle pas sentir dans la présentation des structures spécifiques du français dans tel ou tel manuel qui fonde l'enseignement sur la comparaison ?

Ainsi un manuel allemand parlera-t-il de « cas » pour le français moderne.

Le substrat « lieu géométrique » des mécanismes de déformation.

Il nous paraît donc normal de considérer que le substrat est en quelque sorte le « lieu géométrique » des diverses catégories d'obstacles qui exercent sur la restitution une action déformante puisque, comme nous l'avons montré plus haut, ces diverses catégories d'obstacles aboutissent toutes au phénomène commun d'une verbalisation de la pensée conformément aux structures de la langue maternelle.

La double action du substrat - action négative et action positive.

Toutefois, il s'agit d'un mécanisme dont l'action, plus que celle de tous les autres, est normalement organisatrice aussi bien que désorganisatrice.

Nous avons dans les pages précédentes considéré son action négative parce que c'est elle qui nous permet de remonter au mécanisme lui-même, mais nous devons tenir compte évidemment de son rôle positif.

Celui-ci pourrait se résumer en une formule : « on ne peut apprendre une autre langue que parce que l'on sait déjà la sienne. »

Dans tous les domaines où l'action du substrat est négative, elle peut être et est également positive mais cette action positive

n'est pas visible puisqu'elle aboutit à des réalisations verbales conformes au protocole de la langue seconde.

Rémanence et permanence.

Pour disposer d'une terminologie précise, nous conviendrons d'appeler « permanence » ce qui, du comportement verbal acquis dans la langue maternelle exerce, par transposition, une action positive dans l'acquisition de la langue seconde. Nous dénommerons « rémanence » ce qui, de ce comportement verbal acquis dans la langue maternelle, exerce une action négative, ralentissante ou perturbatrice, lors de l'acquisition de la langue seconde.

Permanence et rémanence seront donc deux aspects du même mécanisme unique : le substrat, les phénomènes qui traduisent l'action de ce mécanisme étant identiques par leur nature et opposés dans leurs résultats.

Action de la permanence.

Le sujet parle ou écrit sans avoir conscience de la présence obsédante des réflexes linguistiques de sa langue maternelle.

De ce fait, tout ce qui du système de la langue seconde ne diffère pas de celui de la langue maternelle est à la fois intégré et assimilé, donc restitué correctement.

Ainsi, au lieu de chercher à supprimer la langue maternelle comme on a pu parfois le croire, la progression doit se fonder sur elle dans une large mesure (cf. p. 580).

V. — **L'élimination**

Nous conviendrons ici d'appeler « élimination »[1], les processus divers de réduction progressive des faits de déformation dus à la rémanence.

Caractère limité des mécanismes de l'élimination.

On remarquera que l'élimination se réalise pour certaines situations qui entraînent des comportements verbaux prédéterminés : formules de politesse, manière de dire l'heure, structures

1. Nous donnons au mot « élimination » un sens différent — simplification par élimination — : pp. 225, 227, 232, 239, 245, 246, 436 et 437, 441, 571.

verbales diverses mais que leur fréquence conduit à être très souvent utilisées. L'élimination est plus lente ou ne se fait pas dès que le sujet tente une utilisation plus personnelle de ses acquisitions et à chaque fois que le système de la langue seconde par son caractère anarchique échappe à une codification stricte : emploi des prépositions par exemple.

La loi d'économie de l'effort et son action sur l'élimination.

Il y a là un phénomène de comportement verbal qui peut se résumer par la formule suivante :

minimum d'effort : maximum d'efficacité.

C'est un aspect particulier de la loi plus générale de l'économie de l'effort. Le sujet qui dispose de la structure verbale lui permettant de répondre dans la langue seconde et qui se trouve placé dans une situation de contrainte adopte la solution la plus économique : celle qui consiste à répondre spontanément dans la langue seconde.

L'élimination joue en effet, au moment de la verbalisation de l'idée, si le sujet, malgré le continu de la pensée qui tend à lui faire emprunter les voies de la langue maternelle, trouve dans le répertoire acquis et disponible de la langue seconde, les structures qui le servent.

Par contre, le processus d'élimination ne se réalisera pas totalement si la situation extérieure qui détermine le comportement verbal du sujet n'est pas suffisamment contraignante.

Le sujet stabilise alors sa restitution à mi-chemin des contraintes de la langue maternelle et des contraintes de la langue seconde. C'est l'aspect négatif du mécanisme d'élimination. Il se manifeste surtout dans la prononciation.

L'élimination, aspect de la psychologie des attitudes.

L'élimination relève de la psychologie des attitudes, c'est dans la mesure où le sujet a conscience qu'il peut non seulement répondre à un message verbal mais aussi traduire sa réalité intérieure ou extérieure à partir des schèmes acquis de la langue seconde, que l'élimination favorise la formation d'un nouveau comportement qui doit de moins en moins à la langue maternelle dans des situations où la contrainte du milieu impose la langue seconde.

Élimination et « types » de comportement.

L'élimination paraît jouer, avec le plus de rapidité et aussi le plus d'efficacité, pour les sujets du type 4 : « non inhibition

contrôlée ». L'utilisation spontanée d'une structure donnée au début de l'acquisition paraît satisfaisante après quatre ou cinq performances réparties sur deux jours de classe. En outre les cas d'oubli semblent moins fréquents que chez les autres types déterminés.

La base intellectuelle semble avoir un rôle important, mais difficile à déterminer, à cause des rapports établis avec les sujets observés.

Les plus cultivés ont rarement accompli ici les meilleures performances, mais cela ne signifie pas que les moins cultivés aient, en règle générale donné les résultats les plus satisfaisants.

Le rôle de la plasticité.

La plasticité - faculté d'adaptation aux situations nouvelles au cours de l'apprentissage - détermine essentiellement l'élimination. C'est probablement ce qui explique qu'en moyenne, ce sont les adultes les plus jeunes, moins de trente, trente-cinq ans, qui paraissent, éliminer le plus rapidement de leur comportement verbal, la rémanence.

S'il est un plan où la plasticité s'affirme nettement, c'est bien celui qui concerne la base physiologique du langage dans ce qu'elle a de directement perceptible : audition, articulation.

Or ici, nous avons constaté une corrélation si régulière qu'elle joue à 100/100. Plus le sujet s'adapte à la phonologie de la langue seconde, moins les faits de rémanence en général : syntaxe, morphologie, lexique, phonétique, persistent dans son comportement verbal pour les structures acquises conformément à la progression suivie, car la rémanence peut toujours apparaître quand le sujet doit « inventer » sa réponse à partir d'une connaissance lacunaire du système utilisé.

Une articulation rapidement correcte permet de supposer que l'élimination des rémanences probables se fera après deux ou trois essais incorrects.

En fait, c'est dans l'adaptation audito-motrice que le processus d'élimination est le plus observable.

Conséquences des « similitudes » des deux systèmes en contact sur l'élimination.

La rémanence est plus fréquente quand les deux systèmes sont voisins. Elle s'élimine aussi plus difficilement. On le constate chez les Espagnols jeunes, aussi bien pour le traitement des genres que pour la rétention des formes verbales, que pour cer-

tains protocoles de concordance des temps et surtout pour la prononciation en général.

En ce domaine, l'élimination nous a rarement paru complète pour certains sujets ressortissant à des groupes linguistiques définis : hispanophones, anglophones par exemple.

Par contre, chez les germanophones, en particulier, l'élimination est souvent rapide.

Fragilité de l'élimination.

Sans anticiper sur le développement ultérieur de ce travail précisons dès maintenant que l'élimination reste toujours fragile.

Les structures apparemment les plus fixées peuvent être altérées.

Enfin, le déclenchement des processus de verbalisation dans la langue seconde sont toujours soumis à des situations de contrainte en l'absence desquelles ils ne se réalisent jamais aussi correctement.

CHAPITRE III

LE MOMENT DE L'INTÉGRATION

Préalable.

LE RÔLE DU SUBSTRAT - REMANENCE ET PERMANENCE.

La conscience du signe.
Conséquence.

INTERPÉNÉTRATION DES FACTEURS QUI AGISSENT AUX TROIS MOMENTS DÉFINIS DE L'ACQUISITION.

Les mécanismes de l'intégration.

1. LA COMPRÉHENSION ET L'AUDITION.

A. *Le moment de l'audition.*

a) Le globalisme perceptif.
Au moment de l'intégration.
Au moment de la restitution.
Aspect global de la démarche intellectuelle sous-jacente.
Rôle de l'intelligence.
Conséquence du caractère lacunaire de l'intégration auditive : exemples.
Nécessité de déterminer de bonnes conditions d'audition et d'articulation.
Les étapes : accès à la ligne mélodique.
accès aux éléments constitutifs de la chaîne sonore.

b) Le seuil de perception.

État des recherches.
Les données de G. A. MILLER :
1. Les limites de l'audibilité.
2. Nature de ces limites.
3. Effet de masque.

Conditions optimales de perception auditive :
1. Durée nécessaire de la stimulation.
2. Durée nécessaire à la réponse perceptive.
3. Les lois de P. FRAISSE.

Conséquences :
1. La perception des sons.
2. La perception des mots.

La situation du sujet à l'audition de la chaîne sonore de la langue seconde.
Impossibilité d'anticiper.
Les données essentielles.
Importance de la discrimination.

c) La discrimination.
Définition.
Rapport : discrimination - seuil de perception auditive.
Détail des opérations de « décomposition - recomposition ».
Nature des démarches suivies par le débutant dans la langue seconde.
De la perception mélodique globale à la perception des éléments constitutifs.
Intervention du substrat.
Élaboration d'essais en essais de modèles successifs.
La réduction progressive des écarts.

B. *Le moment de la conceptualisation.*
Définition.
Les démarches de la conceptualisation.
1. association - situation - structure de pensée - chaîne verbale,
2. identification de la chaîne.
3. moment spécifique de conceptualisation.
Relations entre le moment de l'audition et le moment de la conceptualisation.
Le dynamisme de ces deux moments.
La conceptualisation ou « prise de conscience » caractéristique essentielle de la démarche de l'intégration chez l'adulte.
Conceptualisation et automatisme.

2. La formation des schèmes audito-moteurs.
Mise au point.
Le temps de formation.
Mécanisme de formation.
Rôles respectifs de l'audition et de la conceptualisation.
Les phases de formation.
1. Restitution initiale.
2. Restitution ultérieure.
Les rythmes de répétition.
Quelques facteurs constants de la formation des schèmes audito-moteurs.
1. Rapport : vitesse de débit (restitution) et vitesse d'audition (intégration).
2. Élimination des facteurs négatifs.
3. Automatisme et correction.

PRÉALABLE

Le rôle du substrat - Rémanence et permanence

La conscience du signe.

La conscience du signe, fait de permanence du substrat, nous apparaît comme le principe fondamental impliqué dans toute

démarche pédagogique conforme aux principes des méthodes que nous avons observées.

Le conditionnement antérieur que représente la langue maternelle — second système de signalisation — est en effet utilisé totalement ici pour faire accepter par le sujet le signe nouveau ou plutôt l'ensemble de signes nouveaux que constitue la chaîne verbale de la langue seconde plaquée sur une situation qui doit en principe en faire comprendre la teneur.

Conséquence.

Toutefois, en utilisant ce conditionnement primaire, la structure verbale de la langue maternelle (correspondant à la notion que représente la situation perçue immédiatement) se trouve au départ totalement impliquée dans l'intégration de la chaîne verbale de la langue seconde (cf. L'obstacle du continu de la pensée, p. 141).

La structure ainsi mise en cause par la stimulation que représente la perception directe de la situation est différente selon le tempérament des sujets, leurs habitudes perceptives et naturellement l'économie de la double articulation de la langue maternelle. Mais cette structure a dans tous les cas une influence sur les mécanismes qui caractérisent l'intégration de la chaîne verbale de la langue seconde. S'il y a conflit entre les deux chaînes parallèles, celle de la langue maternelle, celle de la langue seconde, ceci se traduit à la restitution par l'action de la rémanence. Sinon, l'action de la chaîne de la langue maternelle aide à la reproduction de la chaîne de la langue seconde. Il s'agira alors d'un fait de permanence. De toute façon l'influence du substrat a joué.

Le comportement du sujet, principalement au début de son apprentissage, ne fait que traduire le conflit précité et les diverses phases de sa résolution. Le but de l'apprentissage est de substituer à la réaction conditionnelle du second système de signalisation (le système de la langue maternelle) une autre réaction conforme à l'acceptation d'un troisième système de signalisation : celui de la langue seconde.

Interpénétration des facteurs qui agissent aux trois moments définis de l'acquisition

La détermination du critère : acquis, non-acquis, se fonde sur la qualité de la restitution qui met immédiatement en cause les

bases physiologiques de l'audition et de l'articulation. Toutefois, entre le moment de l'intégration et celui de la restitution, s'interpose une période muette, aussi courte soit-elle, qui est celle de la première assimilation. Cette période d'assimilation suppose elle-même :

- une fixation provisoire de l'intégré auditif plus ou moins déformé par le conditionnement de l'oreille à la langue maternelle qui agit comme une sorte de filtre ;
- l'association de cet « intégré » auditif avec la représentation notionnelle déduite de la perception de la situation ;
- l'élaboration d'une structure audito-motrice, plus ou moins influencée par une comparaison plus ou moins consciente avec le schème évoqué de la langue maternelle, disponible pour la restitution.

Notons qu'il ne s'agit ici nullement d'un processus de compréhension analytique du donné verbal de la langue seconde, mais d'un simple phénomène de mimétisme. On conçoit alors l'extraordinaire complexité que suppose la totalité des démarches d'acquisitions.

Nous nous efforcerons d'analyser les faits en restant très proche du réel bien que les nécessités de l'exposition nous amènent à étudier successivement des faits qui ont lieu simultanément ou presque.

LES MÉCANISMES DE L'INTÉGRATION

1. La compréhension et l'audition

A. — Le moment de l'audition

a) Le globalisme perceptif.

Au moment de l'intégration.

« Apprendre, c'est commencer par la totalité (adaptée au niveau de maturité des sujets) puis aller aux éléments, chaque fois qu'il est nécessaire de faire éclater la configuration. »

Au sujet des théories de Wheeler sur l'apprentissage. Cité par L. P. Thorpe et A. M. Schmueller (96), p. 249.

Dans notre domaine, le sujet est en effet condamné, par les méthodes mêmes qui sont employées, à cette acceptation sans condition du donné verbal global qui lui est imposé à partir d'un perçu également global, fondé sur une référence commune que constitue la « situation » : image, objet, geste.

Au moment de la restitution.

A ce globalisme de départ que représente l'intégration auditive de la courte phrase d'acquisition correspond, comme nous l'avons déjà noté, un globalisme de restitution reflétant la perception auditive initiale et caractérisé par une schématisation assez caricaturale de la ligne mélodique, et une altération de ses éléments sonores constitutifs ; ligne mélodique et éléments sonores souffrant d'autre part d'une maladresse de reproduction qui s'explique par le manque de docilité des organes d'exécution quand bien même l'oreille aurait eu une perception satisfaisante du modèle.

Aspect global de la démarche intellectuelle sous-jacente.

La compréhension intellectuelle sous-jacente à cet effort de mimétisme est elle aussi d'abord globale. C'est d'une manière globale que le sujet a entrevu initialement d'abord le sens de la chaîne sonore grâce à la redondance sémantique que constitue la situation. C'est d'une manière également globale qu'il en saisira ensuite l'organisation, cette interprétation spontanée devant être considérée comme un décalque de l'évocation verbale de la langue maternelle sur la chaîne sonore de la langue seconde qui vient d'être perçue.

Rôle de l'intelligence.

Il appartient à l'intelligence de débrouiller cette compréhension synthétique de la chaîne sonore de la langue seconde que le sujet est invité à reproduire. Rien ne prouve, même dans le cas d'une restitution articulatoire correcte, que la synthèse structurante opérée par le sujet au niveau de l'assimilation qui a précédé la restitution soit juste. C'est sur une intuition des valeurs des éléments constitutifs de la chaîne sonore que se fonde le premier effort de compréhension du sujet, intuition naturellement orientée par le substrat et dont les interprétations ne sont pas toujours justes ni décelables.

Les erreurs de l'intuition seront dans une certaine mesure corrigées par la pédagogie qui procédera en juxtaposant succes-

sivement des structures identiques comportant une unique variante qui correspondra elle-même à une variante unique dans les éléments du perçu visuel. Ainsi le sujet pourra-t-il à travers les variantes discerner les permanences qui dégagent la structure.

Si l'intelligence peut être définie comme une aptitude à saisir les rapports nouveaux entre les choses, c'est à ce moment de l'acquisition qu'elle est particulièrement sollicitée.

Plus ou moins alerte selon les sujets, l'intelligence aura pour tâche de tirer de la succession des chaînes verbales, les éléments invariants de la structure, puis d'en élaborer un « archétype » ou matrice, permettant une appropriation de la structure pour son utilisation dans des situations verbales différentes des situations initiales.

Relation entre l'audition et la compréhension.

Il apparaît de cette première analyse que le processus audito-articulatoire primaire de l'intégration se double instantanément d'un processus intellectuel.

Conséquence du caractère lacunaire de l'intégration auditive.

Si l'intégration auditive est incomplète du fait de la rémanence, le processus intellectuel en sera paralysé ou faussé puisqu'il ne pourra s'appuyer sur l'audition des éléments pertinents du système phonologique, qui fondent la structure.

Exemples :

Citons pour concrétiser cette vue abstraite le cas simple de la distinction du singulier et du pluriel.

Celle-ci se fonde sur l'opposition le (la) / les difficilement audible pour une oreille espagnole par exemple. Tant que cette opposition n'est pas saisie au moment de l'intégration et parfaitement reproduite au moment de la restitution, elle ne peut être fixée et intellectualisée.

Il en est de même pour l'opposition du masculin et du féminin quand elle se fonde sur un / une qui sera aussi difficilement perçue et reproduite par un sujet espagnol. L'opposition phonétique ne fixant pas l'opposition grammaticale, le sujet aura alors tendance à transposer en français les genres des mots équivalents de sa langue.

Nécessité de déterminer de bonnes conditions d'audition et d'articulation.

De bonnes conditions d'audition et d'articulation sont donc absolument nécessaires pour la mise en place et la fixation des micro-systèmes grammaticaux qui organisent les structures verbales et en permettent un usage correct.

Les étapes.

Accès à la ligne mélodique.

La restitution montre que le sujet retient à l'audition d'abord, plus facilement, la forme mélodique de la chaîne verbale ; c'est celle-ci qui étant la plus facilement reproduite malgré les phénomènes de rémanence, quand ils existent, doit permettre de passer à la perception des éléments constitutifs de cette chaîne.

La forme mélodique suppose en effet mouvement musical et rythme. La recherche de l'exactitude rythmique au cours des essais de reproduction de la chaîne parlée permet aux sujets de localiser le maillon défaillant de la chaîne phonémique puis de l'identifier et enfin de le reproduire.

Dans l'état actuel des techniques pédagogiques que nous avons observées, signalons que l'utilisation du laboratoire de langue facilite grandement les étapes de cette découverte. L'association de l'écrit au parlé aussi d'ailleurs.

Accès aux éléments constitutifs de la chaîne sonore.

Ce premier moment de globalisme conduit ensuite le sujet à la perception du détail de la chaîne phonémique, perception dont la qualité d'exactitude détermine celle de la restitution. Ce n'est qu'à partir de la perception analytique de ce détail que pourra s'édifier au moment de l'assimilation une nouvelle structure globale disponible pour la communication.

Pour comprendre ce passage du globalisme initial au globalisme recomposé avec une étape intermédiaire d'analyse, nous devons aborder les deux phénomènes qui déterminent ce passage : celui du seuil de perception et celui de la discrimination qui en découle.

b) Le seuil de perception.

État des recherches.

Les recherches sur la perception ont connu une grande faveur depuis une trentaine d'années. La bibliographie fournie par M. R. FRANÇÈS à la fin de son ouvrage « *Le développement perceptif* », P.U.F., comporte 408 titres ! Toutefois, c'est principalement la perception visuelle qui paraît avoir retenu l'attention des chercheurs. Le livre fondamental de M. le Pr. PIAGET « *Les mécanismes perceptifs* », P.U.F. (81 b), qui fait le point des questions que soulève la perception, en analyse les caractères spécifiques et détermine sur de nouvelles bases plus solides que les précédentes les relations de la perception avec l'intelligence, ne rapporte que des observations fondées sur l'étude de la perception visuelle.

MERLEAU-PONTY, dans : *Phénoménologie de la perception,* Gallimard, éd. (6 b), étudie le problème perceptif dans son ensemble en le renouvelant à la lumière des théories du comportement. Il n'accorde pas non plus une place bien grande aux problèmes de la perception auditive qui nous intéressent principalement.

Les données de G. A. MILLER

C'est G. A. MILLER dans : *langage et communication,* P.U.F., Chap. III, p. 67 et suivantes, qui nous paraît avoir fait la synthèse la plus précise des conditions de la perception auditive et de son fonctionnement.

Nous rappellerons brièvement les données qui concernent particulièrement notre sujet.

1. *Les limites de l'audibilité.*

« La communication vocale exige d'un auditeur qu'il distingue les sons vocaux les uns des autres et la quantité d'information qu'il peut tirer des sons dépend de son acuité de discrimination. Son pouvoir de différenciation des sons est bon mais non parfait. Il y a beaucoup de différences subtiles qu'un auditeur ne peut pas discerner. Certains sons sont trop faibles, certaines différences trop petites pour être entendues. Ces limites au-delà desquelles on ne peut pas entendre s'appellent des seuils. »

G. A. MILLER (68), p. 67.

2. *Nature de ces limites.*

Celles-ci dépendent de conditions complexes. Il faut réduire les facteurs combinatoires à l'essentiel pour faire intervenir avec exactitude des systèmes de mesure.

Dans un milieu parfaitement silencieux, si l'on excepte le bruit que l'on veut faire entendre qui sera constitué d'un son pur, on place un sujet face à la source sonore pour que le phénomène soit également perceptible par les deux oreilles, le sujet doit être jeune et sans aucun handicap physiologique. Dans ces conditions, un son dont la fréquence se situera entre 2 0000 et 4 000 p/s et ayant une durée d'au moins une demi-seconde sera nettement perçu même avec une intensité extrêmement faible, environ 0,0001 dyne/cm^2 ce qui correspond pour le tympan à un déplacement de 0,000000001 cm.

Des expérimentations soumises à ces contraintes permettent de déterminer la zone d'audibilité, donc les seuils.

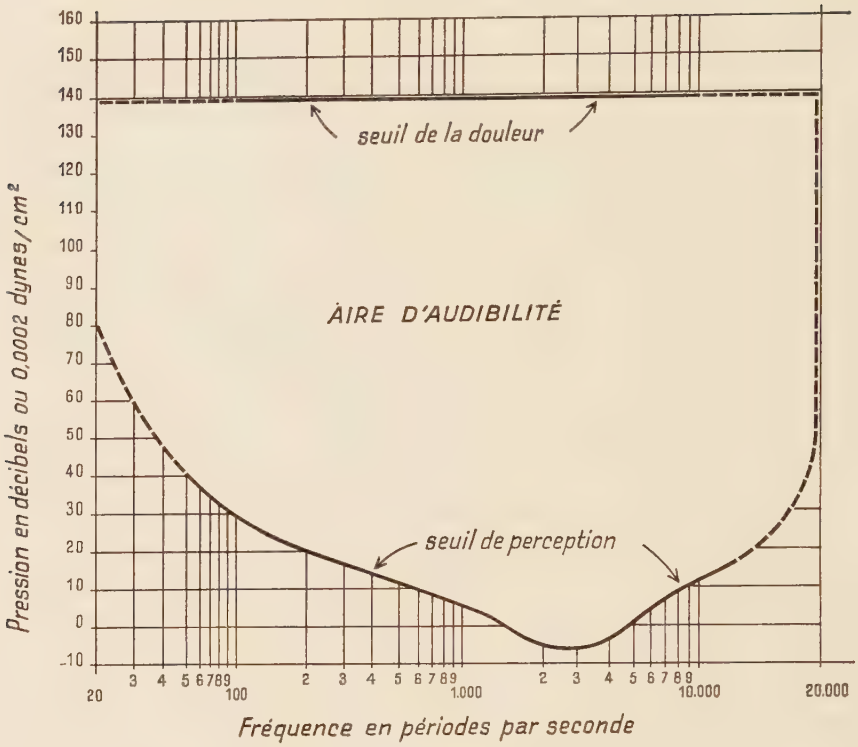
La courbe d'audibilité est fonction de l'intensité et de la fréquence du son. Plus la fréquence est basse, plus l'intensité doit être élevée.

Exemple :

- un son de 100 p/s doit avoir une intensité de 30 décibels pour qu'on puisse détecter sa présente ;
- un son de 1 000 p/s peut être entendu à 0 décibel d'intensité ;
- on peut détecter un son de 10 000 p/s à 10 décibels.

Le seuil de tolérance à la différence du seuil d'audibilité ne varie pas beaucoup avec la fréquence.

La surface déterminée par le graphique entre le seuil d'audibilité (seuil de perception) et au-dessous de 140 db (seuil de la douleur) représente l'ensemble des fréquences et intensités utilisables pour la communication vocale. Ces sons forment la zone d'audibilité.



Distribution des fréquences et intensités audibles à un individu normal. (G. A. Miller (68), p. 69.)

Selon Stevens (93) et Davis (18) la vaste gamme des combinaisons possibles (fréquence-audibilité) pour cette zone, représente 340 000 sons discernables entre eux. Cela ne signifie pas que nous puissions concevoir un langage composé de 340 000 sons représentant 340 000 symboles acoustiques différents.

Si ces sons sont discernables entre eux, ils ne sont pas identifiables séparément lorsqu'ils sont trop proches.

L'oreille est particulièrement sensible aux différences pour des sons de 50 db, au-dessus du seuil d'audition et dont la fréquence varie entre 500 et 4 000 p/s.

« Il s'ensuit logiquement que c'est ce secteur qui possède la plus grande capacité pour coder les informations ; on peut distinguer entre un plus grand nombre de messages opposables à l'intérieur de cette zone que dans n'importe quel autre secteur de la zone audible. »

G. A. Miller (68), p. 71.

D'autre part, les sons émis par la voix humaine ne sont pas purs.

L'audition se fonde sur la perception de nombreux spectres simultanés et différents. Il existe une infinité de combinaisons opposables de sons discernables.

« On peut aborder la question grosso-modo de la manière suivante : il y a environ 300 amplitudes opposables (a) dont chacune peut comprendre 1 600 fréquences (n) différentes. Le nombre de spectres composé de 1 600 composantes, dans lequel chaque composante peut prendre une quelconque des 300 valeurs est a n ou $300^{1.600}$, nombre véritablement astronomique. »

G. A. Miller (68), p. 72.

Parmi les facteurs qui nous empêchent d'utiliser ces $300^{1.600}$ combinaisons, notons le fait que :

« l'intensité du discours change selon la distance entre celui qui parle et celui qui écoute. Si un symbole acoustique était composé de 1 600 composantes chacune à 50 db du moment où il attendrait un auditeur quelques mètres plus loin, toutes les composantes seraient tombées à 10 db. Un auditeur à une certaine distance en entendrait un autre. En conséquence tous les sons qui ont le même schéma d'amplitude, et qui ne diffèrent que par le niveau général de ces amplitudes doivent se grouper sous un seul symbole. »

G. A. Miller (68), pp. 72-73.

En outre, le diapason relativement élevé de la voix humaine limite le nombre de spectres utilisés.

« Pour une voyelle tenue, par exemple, la fréquence fondamentale pour une voix masculine est d'environ 125 p/s. Les harmoniques sont des multiples du fondamental et nous avons donc des sons composants à 125, 250, 375, 500, 625 p/s, etc. Pour un son parlé particulier la voix donne non pas 1 600, mais 80 sons utilisables dans des combinaisons différentes d'intensité. »

G. A. Miller (68), p. 73.

Pour que deux symboles soient perçus comme différents, leurs harmoniques doivent s'écarter de 125 p/s, sinon la distinction ne pourrait pas être utilisable.

Enfin la communication vocale n'approche pas les limites théoriques parce qu'elle évite les discriminations fines au profit de la sécurité. Cette précaution est d'autant plus nécessaire que

la communication s'établit toujours dans un fond de bruit que l'oreille humaine perçoit en même temps mais qu'elle doit pouvoir discerner.

3. *Effet de masque.*

L'oreille humaine peut percevoir deux sons à la fois mais cette capacité n'est pas absolue.

« On étudie le mécanisme sélectif sous sa forme la plus simple quand on introduit deux sons purs dans l'oreille et qu'on demande à celui qui écoute de signaler la présence ou l'absence de l'un ou l'autre des deux sons. Ces expériences prouvent que l'oreille n'est pas un analyseur parfait, car certains sons empêchent la perception d'autres sons. On appelle cette interférence, le masquage auditif.

On définit ordinairement le masquage auditif comme l'élévation du seuil de perceptibilité du son masqué dû à la présence d'un son masquant. »

G. A. Miller (68), p. 75.

« L'intervention des bruits dans notre monde quotidien limite le nombre de sons parlés que notre langage peut commodément utiliser. Nous avons adopté la solution d'user de moins de sons parlés différents et de nous appuyer davantage sur l'ordre suivant lequel ces sons se combinent. »

G. A. Miller (68), p. 81.

La conséquence immédiate de toutes ces contraintes, en ce qui concerne notre objet, est que nous ne percevons les composantes phonétiques de la chaîne parlée par lesquelles on accède à sa compréhension sémantique que parce que nous en savons par avance, à partir des X premiers sons perçus, la teneur, la constitution. C'est la base de l'effet d'anticipation dont nous reparlerons.

Conditions optimales de perception auditive.

Moyennant quoi, la perception des mots n'est possible que si la structure sonore de ceux-ci est conforme aux lois résumées par M. le Pr. Paul Fraisse (27), p. 169 et suivantes).

1. *Durée nécessaire de la stimulation.*

« Pour des temps très courts, ce seuil dépend de l'énergie fournie au processus récepteur et est proportionnel au produit de l'intensité par la durée de présentation. »

P. Fraisse (27), p. 169.

Ce seuil est d'autant plus bas que la fréquence des mots dans la langue est plus grande. Il dépend donc de l'orientation de l'attention du sujet au moment de la réception du message. On n'est pas facilement « stimulé » par un son ou un groupe de sons constituant un ensemble rare. C'est toujours le cas des systèmes de sons de la langue seconde pour les débutants.

2. *Durée nécessaire à la réponse perceptive.*

C'est le temps de réaction verbale (ou temps d'association), c'est-à-dire le temps qui s'écoule entre le moment de la stimulation et celui de la réponse.

« Ce temps mesuré globalement est en réalité la somme du temps nécessaire à l'identification, auquel s'ajoute la durée de l'élaboration et de l'expression de la réponse verbale. »

Cf. WOODWORTH, *Psychologie expérimentale*, 1949, p. 483, rapporté par P. FRAISSE (27), p. 170.

3. *Les lois de* P. FRAISSE.

Sur ces bases, P. FRAISSE a déterminé à partir d'expériences réalisées en laboratoire les lois suivantes que nous résumons :

« 1. Relation entre la familiarité des mots et le seuil de reconnaissance :

PLUS LA FAMILIARITÉ EST GRANDE, PLUS LE SEUIL EST BAS. *

2. Relation entre la familiarité des mots et le temps de réaction verbale :

L'ÉLABORATION DE LA RÉPONSE VERBALE EST D'AUTANT PLUS LONGUE QUE LE MOT EST MOINS FRÉQUENT ET SURTOUT MOINS FAMILIER. *

3. Corrélation entre le seuil de reconnaissance et le temps de réaction verbale :

TOUT SE PASSE COMME SI LES MOTS LES PLUS DIFFICILES A PERCEVOIR ÉTAIENT AUSSI LES MOTS POUR LESQUELS L'ÉLABORATION DE LA RÉPONSE VERBALE ÉTAIT LA PLUS LENTE. » *

Nous citerons dans leur entier les conclusions de P. FRAISSE :

« 1. Il y a une corrélation entre le seuil de reconnaissance et le temps de réaction verbale ;

2. Cette corrélation s'explique en première approximation par la familiarité des mots ;

* Citations de P. FRAISSE (27), pp. 171-172-173.

3. Une analyse plus complète montre que la familiarité des mots n'est qu'une des variables qui expliquent qu'un mot soit plus difficile ou plus facile à identifier. En définitive, à une identification plus difficile correspond une plus longue élaboration de la réponse, sans doute parce que le processus d'élaboration de la réponse joue déjà un rôle dans l'identification. »

P. FRAISSE (27), p, 176.

Conséquences.

Nous retiendrons de ces recherches deux séries de remarques essentielles pour notre objet :

1. *La perception des sons.*

Si l'oreille humaine a des aptitudes de réceptivité pratiquement infinies, les contraintes dues à la nature de la voix humaine et partant à la qualité des sons qu'elle émet ainsi que les conditions normales de la communication limitent singulièrement ses disponibilités réceptives. De plus, en tenant compte du fait que les valeurs symboliques des chaînes sonores se fondent sur des oppositions qui, pour avoir une valeur pertinente, doivent être suffisamment nettes, ces oppositions sont nécessairement établies à partir de sons composés de spectres nettement différenciés.

Malgré ces précautions qui résultent probablement d'un long empirisme, l'oreille humaine ne perçoit réellement nettement que les chaînes sonores qu'elle est préparée par son éducation antérieure à recevoir.

2. *La perception des mots.*

Les sons ne sont perçus que dans la mesure où ils s'intègrent dans des structures globales et rendues cohérentes par leur sémantisme particulier.

En d'autres termes, c'est la perception globale du mot, favorisée par la perception également globale de la chaîne verbale, (cet ensemble de perceptions étant facilité par l'état d'attente du sujet, suscitant une représentation probable du contenu de la chaîne, par anticipation) qui permet la reconstitution du détail sonore du contenu, plus large, de la phrase phonétique.

La situation du sujet à l'audition ou la chaîne sonore de la langue seconde.

Dans ces conditions, on comprendra aisément pourquoi le sujet placé devant la réalité matérielle de la chaîne sonore de la langue seconde est handicapé par une perception lacunaire.

Impossibilité d'anticiper.

Il ne peut anticiper, par présupposition globale de la structure phonétique qu'il entend mal puisque cette structure est nouvelle pour lui. La perception des éléments constitutifs de la chaîne verbale est altérée d'une part par des phénomènes de rémanence de l'autre, par les limites des seuils d'audibilité que les conditions de la communication réduisent considérablement.

Il faut donc que le sujet « reconstitue » son par son la chaîne verbale.

Les données essentielles.

Le problème est donc de faire entendre une substance phonique que le sujet ne perçoit pas aisément et sans disposer d'aucune facilité pour y parvenir.

Importance de la discrimination.

On comprendra donc dès lors pourquoi le problème de la discrimination qui dépend de la qualité de la perception est ici capital.

c) **La discrimination.**

Définition.

Nous définirons la discrimination comme l'aptitude à discerner au cours de l'audition de la chaîne sonore, articulée, les éléments phonémiques qui la constituent.

Rapport discrimination - seuil de perception auditive.

Le phénomène de discrimination est donc étroitement lié à celui de la perception auditive et particulièrement de ses seuils. En d'autres termes c'est l'élargissement du seuil de perception pour un sujet donné, en fonction de la langue seconde mise en cause, qui permet la discrimination.

La discrimination, parfaite, immédiate suppose une préexpérience de la structure sonore qui peut ainsi être très facilement décomposée puis recomposée en ses éléments constitutifs.

Détail des opérations de « décomposition - recomposition ».

Cette décomposition - recomposition suppose des opérations complexes :

1. Reconnaissance des sons dominants de la chaîne. Ce sont ceux dont les spectres sonores sont les plus perceptibles par leurs qualités propres. Ce sont d'abord les premiers de la chaîne généralement puisqu'ils sont porteurs du maximum d'information. Toutefois ce point de vue n'est pas toujours juste compte tenu de la distribution selon les langues des éléments pertinents.

2. Identification spontanée, à partir de ces éléments fondamentaux, perçus primitivement, qui servent de stimuli initiaux, de la structure mise en cause. Celle-ci qui correspond à des montages antérieurs préalablement enregistrés dans le comportement verbal du sujet est alors recomposée et disponible par loi d'association.

3. Vérification de la perception par rapport au modèle mis en disponibilité dans la conscience linguistique du sujet, et en fonction des écarts éventuels, substitution le cas échéant au modèle primitif d'un autre modèle.

4. Détermination du « programme » de reproduction des éléments constitutifs de la chaîne perçue. Il est à noter que la reproduction au moment de l'audition si elle ne paraît pas *a priori* une démarche nécessaire puisque le sujet est dans une position passive d'écoute, se réalise cependant virtuellement et ceci d'une manière obligée, au cours de l'intégration. C'est cette reproduction virtuelle muette qui établit la compréhension et qui permet l'« enregistrement » du message. Cette attitude si elle n'est pas constatée automatiquement n'en reste pas moins la base du mécanisme complexe de l'intégration. On la remarque aisément dans des cas limites. *Ex. :* réception d'un message difficile, réception dans le bruit, etc.

Nature des « démarches » suivies par le débutant dans la langue seconde.

L'impossibilité pour le débutant d'identifier ainsi à un moule qu'il ignore le message perçu rend le processus d'intégration aléatoire, d'autant plus que les sons perçus traversent le filtre déformant d'une oreille conditionnée par une autre langue, donc par un autre système de sons, dont les oppositions sont différentes.

De la perception mélodique globale à la perception des éléments constitutifs.

C'est en s'aidant de la perception globale initiale de la chaîne verbale qui a été le premier moment de la compréhension que

le sujet va parvenir à identifier les composants de cette chaîne. A partir de la chaîne mélodique, comme nous l'avons précisé, les maillons constitutifs vont être successivement retrouvés.

Intervention du substrat.

Le substrat agira ici comme ailleurs dans ses deux directions.

1) il permettra par permanence de saisir les phonèmes communs ;

2) il s'opposera par rémanence à l'audition des phonèmes différents.

Élaboration d'essais en essais de modèles de plus en plus exacts : effet de « feed back » oreille - articulation - oreille.

D'essai en essai la chaîne sonore sera réduite à ses éléments constitutifs, par une oreille progressivement sensibilisée. Acquise, la structure pourra être traitée comme une structure de la langue maternelle. La discrimination immédiate sera possible. Pour parvenir à cette maîtrise, le sujet se trouve donc contraint à procéder par une démarche analytique dont le processus est en fait contraire aux conditions de la communication.

C'est par identification de certains éléments de la structure perçue qui éveillent la disponibilité d'un montage antérieur que, grâce à ce montage, celle-ci peut être décomposée et recomposée. Dans la langue seconde et spécialement au cours de la phase initiale d'acquisition, la structure verbale est perçue globalement et approximativement grâce en grande partie aux « béquilles » de la langue maternelle. C'est le processus analytique, d'approximation en approximation, qui trace le chemin et élabore des montages de plus en plus conformes au modèle perçu, à condition que l'activité du sujet soit en permanence contrôlée par le professeur.

La réduction progressive des écarts.

L'amélioration de l'audition se fait par réduction progressive des écarts de la restitution articulatoire. On peut dire que c'est cette restitution qui détermine l'ouverture auditive et la progressive justesse de celle-ci.

Déjà l'électronique nous laisse entrevoir des moyens d'action puissants pouvant favoriser ce travail d'identification et de précision. Les travaux de M. le Professeur Gubérina (35) de Zagreb et de M. le Docteur Tomatis (97) ouvrent des perspectives sédui-

santes dont l'enseignement des langues a tout à gagner. De telles recherches ont une importance considérable puisque la discrimination conditionne l'intégration et puisque celle-ci, seule, permet la synthèse du message qui est l'un des facteurs essentiels de sa compréhension.

B. — Le moment de la conceptualisation

Définition.

Au moment de l'intégration auditive, le sujet reçoit un message constitué d'éléments phonémiques qu'il doit d'abord apprendre à percevoir. Ce qu'il fait en s'efforçant de les reproduire correctement.

Si la structure de pensée qui a précédé la réception du message a été correctement interprétée, il en a deviné le contenu global avant de pouvoir en identifier les éléments constitutifs.

C'est sur cette orientation initiale que, par une perception de plus en plus précise de la chaîne sonore, le processus de discrimination lui a permis d'en reconstituer les composantes.

Toutefois, cette chaîne doit devenir maintenant un stimulus ou plutôt une résultante de stimuli partiels. Le signifié global doit s'identifier à un signifiant dont le fonctionnement est compris et dont les éléments constitutifs se rattachent au système logico-grammatical de la langue.

C'est ce double processus que nous appellerons conceptualisation.

Les démarches de la conceptualisation.

Celle-ci suppose :

1. *Une association :* situation structure de pensée avec la chaîne verbale. C'est ce qui correspond à la phase de compréhension globale (globalisme perceptif) ;

2. *Une identification de la chaîne* (discrimination dépendant du seuil de perception) ;

3. *Un moment spécifique de conceptualisation* qui conduit le sujet à une analyse des éléments constitutifs de la chaîne et à leur « alignement » sur un modèle grammatical dont le fonctionnement est désormais compris.

Ce moment est complexe et pose le problème même de la conceptualisation.

Il nous paraît répondre aux besoins d'un adulte moyennement cultivé et qui cherche à rattacher l'acquis le plus récent à des éléments fixés antérieurement acquis.

C'est un acte d'intelligence et qui obéit à l'exigence de cette faculté qui est d'être structurante.

Relations entre le moment de l'audition et le moment de la conceptualisation.

Le moment de l'audition fournit à la compréhension de la structure un point de départ sémantique global. La conceptualisation, second terme de la compréhension au moment de l'intégration, va se dérouler en plusieurs étapes qui permettent au sujet (la discrimination lui ayant fourni la possibilité de découvrir les composantes phonétiques de la structure) d'en déterminer les valeurs grammatico-morphologiques et grammatico-syntaxiques sur lesquelles se fondent les sémantismes partiels des éléments linguistiques contenus dans la structure. C'est la conceptualisation qui conduit le sujet à la découverte du système de la langue et lui donne progressivement accès à un usage autonome de ce système.

Pour reprendre la terminologie fondamentale de M. le Pr. MARTINET, la discrimination lui a permis d'accéder à la connaissance de l'organisation, dans la chaîne sonore perçue, des unités de la seconde articulation et donc à la maîtrise progressive des commandes motrices permettant la reproduction de ces unités conformément à la mélodie de la chaîne. La conceptualisation le conduit à la découverte de l'organisation des unités de la première articulation et partant des structures grammaticales qui en déterminent l'ordre dans la chaîne (cf. p. 71, note 1).

Le dynamisme de ces deux moments.

Ces deux moments ne sont pas à proprement parler passifs. Ils ont leurs mécanismes propres dont le dynamisme aboutit justement à la reproduction virtuelle du modèle. Cette reproduction est dirigée par une activité intelligente et non seulement par un mimétisme instinctif. Elle garantit et contrôle la compréhension.

La conceptualisation ou « prise de conscience » caractéristique essentielle de la démarche d'intégration chez l'adulte.

Une constatation s'impose. Toute démarche d'acquisition aboutit, pour la langue seconde, à un moment de « prise de conscience ». Cette attitude générale que traduit le comportement du sujet, oppose la phénoménologie de l'acquisition de la langue seconde à celle de l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle. Ce moment de prise de conscience que nous avons appelé « conceptualisation » conditionne la structuration de l'acquis récent et en organise aussi bien la rétention que la restitution, le moment venu.

La conceptualisation apparaît ainsi comme un phénomène spécifique de l'acquisition de la langue seconde.

Conceptualisation et automatisme.

Ceci ne doit pas bien entendu faire oublier en parallèle l'élaboration de processus automatiques dont nous pensons qu'ils dépendent également de cette conceptualisation. La nécessité de sérier les problèmes aboutit à une étude systématiquement fragmentaire de processus associés dans la réalité. Conformément aux lois de l'apprentissage, c'est le réemploi — il se traduit ici par la restitution — qui unit ces processus différents et crée le comportement verbal. Nous devons dès maintenant préciser que ce réemploi n'est nullement un simple contrôle. Il participe à la création des structures de comportement et par l'activité qu'il représente à une progressive démarche d'approfondissement des structures. Il est donc lui aussi un moment de la compréhension en même temps qu'un moment de dynamisation de l'acquis auditif.

2. La formation des schèmes audito-moteurs

Mise au point.

La formation des schèmes audito-moteurs résulte directement des mécanismes de l'audition et de la conceptualisation. C'est l'activité de l'élève, dans le va-et-vient — intégration — restitution, qui la détermine. C'est pourquoi, il nous paraît judicieux

de situer la formation de ces schèmes au moment de l'intégration et non à celui de l'assimilation.

L'étude de la formation des schèmes audito-moteurs conduit d'autre part à poser le problème de la nature physiologique de la connaissance de la langue seconde.

Nous retrouverons donc cette question dans la partie de notre travail consacrée à cet objet en abordant l'analyse des processus d'adaptation audio-motrice (L. II, 4e partie).

C'est dans une perspective phénoménologique que nous observerons ici les manifestations qui traduisent la formation de ces schèmes.

Le temps de formation.

La première restitution verbale du sujet est généralement lacunaire. Il ne peut articuler et encore imparfaitement que ce qu'il a perçu. Puis progressivement — de six à huit essais — quels que soient les sujets observés, de deux à trois essais pour certains individus, privilégiés — la restitution bien qu'imparfaite est satisfaisante. Le substrat joue un rôle considérable dans la qualité de la restitution. Ensuite, la restitution est de plus en plus aisée avec une progression qui n'est pas discontinue mais en « dent de scie ». Enfin la structure semble stabilisée dans la mesure où elle est restituée avec correction sans que le sujet traduise par son comportement un effort sensible, disproportionné avec son objet.

Mécanisme de formation.

Nous pouvons considérer que la correction de cette restitution est due au fait que le sujet dispose de la commande motrice de la chaîne de telle sorte que le son initial entraîne le son second et ainsi de suite :

Son — S(1) → S(2) → S(3) → S(4) et ainsi de suite.

A ce moment, la voie, au niveau des montages neuroniques est tracée. (Il y a là un processus complexe sur lequel nous reviendrons) (cf. p. 493 et suivantes).

Il faudra ensuite que cette voie soit retrouvée et activée, à chaque fois que le sujet, placé dans la même situation de comportement verbal, est amené par la contrainte due à cette situation à l'utiliser à nouveau.

On constate alors des phénomènes de détérioration de l'acquis qui ne seront compensés que par des renforcements successifs.

C'est en se consolidant réciproquement que les structures de la langue deviendront plus maniables et permettront de meilleures réalisations verbales.

Rôles respectifs de l'audition et de la conceptualisation.

A ce moment la compréhension des composantes verbales jouera un rôle déterminant. C'est l'idéation des structures, consécutive à la conceptualisation permettant leur organisation qui déterminera une restitution correcte. En même temps la progression de l'acuité auditive facilitera le contrôle, par l'oreille, de la restitution.

La conceptualisation nous apparaît ainsi comme le phénomène-« clé » de l'intégration, le facteur essentiel de la correction de la restitution et de la formation des schèmes audito-moteurs.

Le sujet sachant à l'avance ce que contient la réponse, en fonction de ses acquisitions antérieures, la restitue correctement. Ce faisant le schème audito-moteur se solidifie. C'est l'activité structurante de l'intelligence qui en assure la fixation.

La formation des réflexes audito-moteurs verbaux est donc associée à une représentation intellectuelle de ceux-ci qui les conditionne.

Les « phases » de formation.

La formation des schèmes audito-moteurs se caractérise par deux phases :

1. *Restitution initiale.*

C'est celle qui suit immédiatement l'audition. Elle devient correcte quand le sujet est parvenu à identifier les éléments constitutifs de la chaîne et est donc devenu apte à les reproduire par imitation. Précisons qu'il s'agit de chaînes simples composées de cinq à six syllabes. « En quoi est le bureau » — « Le cahier est-il en papier ». Il faut alors trois à quatre répétitions en moyenne, huit au maximum pour obtenir une restitution assez satisfaisante de la chaîne.

Nous entendons par là que la qualité de la reproduction n'est pas exactement conforme aux normes phonétiques de la langue seconde mais suffisamment bonne pour être acceptée sans effort par une oreille vernaculaire.

Tout effort pour obtenir une plus grande fidélité risquerait d'être sanctionné par un blocage, donc un échec.

2. *Restitution ultérieure.*

Il s'agit de celle qui est obtenue ensuite un ou plusieurs jours après, avec la présentation du même stimulus visuel (image) ou verbal (question).

Celle-ci n'est jamais, ou très rarement, correcte. Il faut plusieurs renforcements pour l'améliorer mais le résultat est alors plus nettement satisfaisant.

Les rythmes de répétition.

En règle générale, l'acquisition est fixée c'est-à-dire que la chaîne est disponible pour une utilisation correcte, à la suite de trois à sept essais en moyenne (chaque essai représentant d'une à quatre répétitions). Ces répétitions sont moins fréquentes d'essai en essai.

Au dernier stade, le sujet sent lui-même son erreur et peut la corriger seul. Nous pouvons en déduire qu'il agit alors sous l'influence d'un schème conceptuel suffisamment fixé dont la coordination est assurée, au moment de l'exécution, par le contrôle auditif.

Quelques facteurs constants de la formation des schèmes audito-moteurs.

L'observation de la formation des schèmes audito-moteurs nous conduit à formuler des remarques complémentaires que nous proposons à titre d'hypothèse :

1. *Rapport vitesse de débit (restitution) et vitesse d'audition (intégration).*

La vitesse ou débit de restitution paraît être en rapport avec la vitesse d'intégration auditive initiale. Ceci expliquerait le caractère lacunaire de la restitution, le sujet ne rendant sur le plan articulatoire que ce qu'il a eu le temps d'entendre. (Il y a là une sorte de décalage entre la perception globale de la chaîne et la perception de ses composantes comme nous l'avons signalé précédemment. Discrimination).

C'est au terme de 20 à 25 heures d'entraînement que la vitesse de restitution de l'élève commence à pouvoir se comparer avec la vitesse d'émission du professeur (toujours pour des chaînes extrêmement simples). Cette vitesse semble correspondre dans

sa progression à celle des réalisations des mécanismes cérébraux. (Chronaxie de l'influx nerveux).

Les conditions artisanales dans lesquelles en ce domaine nous avons dû travailler ne nous ont pas permis de nous engager plus avant.

2. *Élimination des facteurs négatifs.*

Les actions négatives, — rémanence de la langue maternelle ou autres facteurs — semblent à ce niveau de début s'éliminer assez rapidement dans la mesure où le sujet est servi par sa plasticité articulatoire. Les sujets de 20 à 35 ans nous ont paru à cet égard plus malléables que ceux qui ont dépassé 35-40 ans.

3. *Automatisme et correction.*

Il semble que l'automatisme seul assure la correction totale de la restitution. Celui-ci suppose un lent travail de construction de liaisons neuroniques nouvelles dont nous nous occuperons ultérieurement (Livre II, 4e partie).

CHAPITRE IV

LE MOMENT DE L'ASSIMILATION

Les processus intellectuels non apparents de l'acquisition.

Délimitation.
Problème d'identification.

I. L'abstraction.

Définition.
Extension :
1. Phonologie et structure mélodique de la phrase.
2. Économie syntaxique et relations : perception/langue.
3. Systèmes morphologiques.
4. Systèmes sémantiques.
5. Les protocoles de la langue.

Importance et conséquence de l'abstraction.

II. La généralisation.

Définition.
Généralisation et transfert.
Les démarches de la généralisation.
Aspects positif et négatif de la généralisation.
Extension de la généralisation dans ses deux aspects.
La généralisation lexicale.
Généralisation et pédagogie.
Exemple.
Rôle de l'explication dans le processus de généralisation.
Relations constantes :
a) généralisation et anomalies ou exceptions,
b) généralisation et fréquence.
Point de vue d'ensemble - Extension et élargissement.

III. La systématisation.

Définition.
Les facteurs déterminants :
a) la méthode,
b) le substrat,
c) l'individu.
Le jeu combiné de ces facteurs.
L'auto-construction du savoir verbal.
Importance particulière de l'action de ce processus chez l'adulte.
Types de démarches logiques les plus fréquentes :

a) l'analogie,
b) l'induction et la déduction.
Le recodage - conséquence de la systématisation.
Importance de la perception formelle dans les processus de généralisation déterminant les systématisations ultérieures.
Fondement physiologique des processus de généralisation - systématisation.

IV. Point de vue d'ensemble sur le mécanisme de généralisation - systématisation :
L'acquisition de la langue seconde est le résultat d'un double processus — neurophysiologique et logique — dont la systématisation est, au niveau de l'assimilation, le mécanisme de synthèse.

Délimitation

Les mécanismes étudiés précédemment se traduisaient dans le comportement extérieur du sujet. Ils relevaient de phénomènes neuro-moteurs que, pour la clarté de l'exposition, nous nous réservons d'étudier en détail, séparément (L. II, quatrième partie, pp. 453 et suiv.).

Les mécanismes que nous nous proposons d'analyser maintenant ne sont pas directement identifiables. Ils sont la conséquence de cette réalité déjà signalée : le courant continu de la conscience.

La méthode à laquelle ont été soumis, au cours de leur apprentissage de la langue, les sujets que nous avons observés favorise, sollicite même l'action de ces mécanismes.

Problème d'identification

Leur identification posait de difficiles problèmes d'interprétation. Les études d'épistémologie génétique de M. le Professeur Piaget et de son équipe nous ont grandement aidé dans la compréhension des faits que nous observions et que nous avons pu ainsi rattacher à des types de comportements plus généraux et voisins de ceux qui caractérisent les démarches de l'enfant à la découverte de son univers.

Dans le comportement mental de l'adulte, les mêmes démarches orientent son interprétation du réel quand il n'est pas contraint de faire appel à une logique supérieure, organisée et formalisée.

Le processus d'organisation du savoir verbal qui apparaît derrière les conduites mentales suivies par le sujet résulte de l'action combinée de trois mécanismes qui le caractérisent : l'abstraction, la généralisation, la systématisation.

I. L'abstraction.

Définition.

L'aptitude à abstraire se retrouve dans toutes les attitudes intellectuelles fondamentales. Cette aptitude permet de dégager d'une série de performances particulières une conduite type.

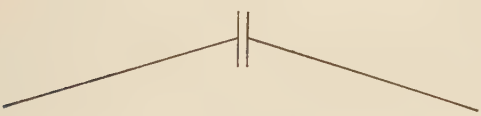
L'abstraction n'est que l'aspect intellectuel du premier temps d'élaboration sur le plan neuro-physiologique d'une forme de comportement.

Extension.

A cet égard l'aptitude à abstraire s'exerce aussi bien quand il s'agit d'une acquisition notionnelle, donc intellectuelle (ex. : l'addition en arithmétique) que pour un apprentissage gestuel (ex. : les manœuvres à accomplir pour conduire une automobile). L'acquisition de la langue englobant les deux plans, nous pouvons en déduire quelle est l'extension du processus d'abstraction en ce domaine.

Phonologie et structure mélodique de la phrase.

Nous avons vu comment la discrimination permettait au sujet de décomposer progressivement en ses éléments constitutifs la chaîne sonore ; c'est par abstraction qu'il acquerra la connaissance des combinaisons régulières qui organisent ces chaînes en même temps que la maîtrise des gestes articulatoires nécessaires pour leur production. C'est par abstraction également qu'il accédera à la notion de « ligne mélodique » et à la compréhension des valeurs pertinentes de lignes opposées.



phrase affirmative

phrase interrogative

2. *Économie syntaxique et relations : perception/langue.*

C'est l'abstraction qui conduit aussi le sujet à découvrir le principe de régularité de l'ordre :

- des mots dans les groupes : ex. : groupe nominal,
- des groupes dans la phrase :

ex. : sujet - verbe - objet - complément circonstanciel
- et en général la régularité de deux organisations, l'une externe (perception - langue), l'autre interne (les protocoles de la phrase dans la langue considérée).

3. *Systèmes morphologiques.*

Résultent également de l'abstraction : — la formation des configurations auditives et visuelles qui correspondent aux constantes morphologiques — ex. : les systèmes d'oppositions qui sont la conséquence des marques du singulier et du pluriel, du masculin et du féminin ; — les systèmes des désinences verbales, etc.

4. *Systèmes sémantiques.*

La découverte du mot à partir d'une référence visuelle oblige le sujet, du fait de ses habitudes antérieures, à élaborer une sorte de signification « zéro » correspondant à l'archétype mental de la chose perçue (aspect particulier d'une autre loi mentale : l'implication), ainsi tel groupement phonématique devient-il « monème » c'est-à-dire signifiant correspondant à un signifié donné. Or, le mot a été acquis dans une structure déjà connue et dont l'identification résulte d'une abstraction antérieure, le sujet doit donc désolidariser le mot de la structure et en extrapoler en quelque sorte la valeur.

En outre, la position du signifiant dans un syntagme déterminé en définit bien souvent la valeur.

Ex. : Paul marche.
La marche est un sport agréable.

La valeur sémantique se déduit alors de la position syntagmatique. C'est encore par une suite d'abstractions que le sujet parviendra à la connaissance de telles contraintes. Il en va de même pour la détermination de la valeur sémantique de groupes tels que :

un jeune homme
un homme jeune.

C'est par abstraction que cette sémantique des ensembles aboutit à l'élaboration de « moules » disponibles pour recevoir la pensée qui se verbalise.

Nous n'avons cité que pour exemples ces cas d'abstraction.

En fait, les caractères comparés des systèmes des langues

mises en présence, langue maternelle et langue étudiée, déterminent bien d'autres processus d'abstraction, différents selon les individus et leur langue maternelle.

Certains auront à découvrir une notion temporelle absolument différente de la leur, d'autres des catégorisations grammaticales également différentes.

Ces découvertes aboutiront d'abord à une prise de conscience à travers les structures de la langue seconde, de rapports syntagmatiques nouveaux puis de procédés, nouveaux également, de formalisation verbale de la réalité.

5. *Les protocoles de la langue.*

La connaissance des articulations grammaticales de la langue seconde résultera également d'abstrations, surtout dans la mesure où celles-ci diffèrent des habitudes de la langue maternelle.

Ex. : — accord adjectif - nom
verbe - sujet

— plus tard, séquence d'accord complexe
antécédent - relatif (sujet) - verbe
complément d'objet direct (placé avant) - participe passé (conjugué avec avoir).

Importance et conséquence de l'abstraction.

L'abstraction conduit régulièrement et d'une manière générale le sujet à tirer du donné verbal immédiat des « modèles » linguistiques. Ces modèles ou matrices correspondent, sur le plan neurophysiologique, à des « formes » ou « structures » de comportement.

Toutefois, pour que ces modèles puissent être l'occasion de réalisations verbales nouvelles (génération de modèles), il faut l'intervention d'un autre processus intellectuel qui, sur le plan de l'intelligence, correspond à l'action, sur le plan neurophysiologique, du transfert : la généralisation.

II. **La généralisation.**

Définition.

La généralisation que permettent les « modèles » de l'abstraction se traduit par une orientation spéciale des processus verbaux. Elle est de ce fait plus visible et donc plus facilement observable.

Cette démarche est l'une des bases de l'intégration — assimilation et l'une des caractéristiques essentielles de tout apprentissage. L'attitude du sujet est ici déterminée par des habitudes de pensée très profondément ancrées dans son comportement cognitif.

Tout ce qu'il sait et tout ce qu'il utilise pour agir sur son milieu provient de démarches d'extrapolation généralisatrice. La langue maternelle elle-même a été progressivement acquise par une succession de démarches généralisatrices fondées sur des abstractions préalables plus ou moins conscientes.

Le même processus entre en jeu dans l'acquisition de la langue seconde.

Généralisation et transfert.

La généralisation ramenée aux termes de la psychologie des apprentissages est d'abord un transfert, le premier aspect de ce transfert étant le passage dans la langue seconde des habitudes acquises dans la langue maternelle : action du substrat dans ses deux aspects : négatif ou rémanence, positif ou permanence.

Les démarches de la généralisation.

L'abstraction a conduit le sujet à la conscience d'un modèle linguistique généralisable. Le fondement de cette généralisation virtuelle est un processus de raisonnement du type :

A semblable à A' - donc : a semblable à a'

Ex. : chantER semblable à marchER, donc :
nous chantons, nous marchons.

Sur cette base, le sujet va transposer toutes les terminaisons qui composent avec le radical « chant » la conjugaison du verbe, au radical « march » pour obtenir la conjugaison de ce second verbe.

Nous sommes en présence d'un processus de « génération de modèle » selon CHOMSKY, *Three models for the description of language,* I.R.E. Transactions on information theory, it. 2. 113-124, Ny, Wiley, 1955 (15 c).

Aspects positif et négatif de la généralisation.

De ce point de départ, deux voies sont possibles :

1. La généralisation aboutit à une réalisation verbale conforme au protocole de la langue ;

2. La généralisation aboutit à une réalisation verbale non conforme au protocole de la langue.

Extension de la généralisation dans ses deux aspects.

Pour la morphologie, la généralisation a une action négative extrêmement étendue et que la restitution immédiate ne permet pas de déceler ; cette action ayant pour caractère de se poursuivre, au-delà de l'intégration, dans le temps de l'assimilation. L'asymétrie, la discontinuité des ensembles morphologiques français, sont la cause de généralisations hâtives tout comme l'action du substrat : les déformations qui touchent les paradigmes de la conjugaison illustrent l'importance de l'action de la généralisation dans le domaine de la morphologie.

Le processus de généralisation favorise par contre l'acquisition de tout système cohérent et régulier.

Ex. : accord de l'adjectif avec le nom ;
accord du verbe avec son sujet ;
accord du participe passé conjugué avec avoir avec le complément d'objet placé avant.

Lorsque, dans de tels cas, l'acquisition ne fonctionne pas correctement, il s'agit d'une incoordination des mécanismes et non d'une interprétation abusive du donné initial et par la suite généralisée.

L'organisation syntaxique est, du fait de sa régularité, aisément généralisée. Toutefois dès que le système est aberrant, la généralisation aboutit à des conflits.

Ex. : La place de l'adjectif par rapport au nom.

La généralisation étant plus ou moins favorisée par le substrat, les sujets qui parlent une langue dans laquelle les rapports syntagmatiques sont consolidés par des chaînes d'accords auront plus tendance, ayant compris l'identité du système français avec celui de leur langue, à écrire :

« Elle a grand*E* faim ».
« Des costumes marron*S* ».
« Des robes rouge*S*-foncé*ES* ».

Au contraire, le sujet qui parle une langue qui ne connaît pas de tels systèmes d'accords, bien qu'il puisse par généralisation du système qu'il a acquis aboutir à de pareilles réalisations, aura plutôt tendance à ne pas faire d'accords du tout !

La généralisation lexicale.

Il existe à côté de ces généralisations portant sur des structures un autre type de généralisation qui concerne plus particulièrement les unités lexicales.

La généralisation se fonde alors sur le fait qu'une réponse verbale associée à un stimulus se trouve également associée à tous les stimuli perçus comme semblables.

« La généralisation est plutôt la règle que l'exception. Quand un organisme apprend à faire une réponse particulière en présence d'un stimulus particulier, cette connaissance se généralise et devient valable pour bien d'autres stimuli. Un enfant qui apprend à dire minet à un quadrupède à poils étend cette réponse à des souris, des rats, ou des chiens, etc. Il faut un entraînement particulier pour que l'enfant puisse faire une discrimination plus précise, le renforcement de la réponse pour une série limitée de stimuli entraîne l'extinction de cette réponse hors de cette série. »

G. A. Miller (68), p. 227.

Le mot table associé à l'objet ou à l'image de l'objet sera réemployé à la perception de tout autre type d'objet identifié en tant que stimulus comme une table. Ce transfert repose sur l'analyse perceptive du donné sensoriel immédiat en fonction des unités de la première articulation de la langue concernée.

La généralisation apparaît ainsi au cours de l'acquisition de la langue seconde comme une variante du processus d'irradiation élective qui caractérise l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant.

« Tout se qui se passe dans le premier système de signalisation acquiert un reflet toujours plus complet et précis dans le deuxième. »

Paul Chauchard (14 a), p. 64.

Pour le sujet qui apprend une seconde langue, tout ce qui se passe dans le second système de signalisation acquiert un reflet toujours plus complet et précis dans le troisième que représente cette seconde langue.

La généralisation est de ce fait l'occasion de conflits entre le code que représente le second système de signalisation, c'est-à-dire la langue maternelle, et le troisième système c'est-à-dire la langue seconde (cf. p. 343 et suiv.).

En ce domaine, les forces généralisatrices résultent de facteurs actifs complexes et principalement de l'identification du

terme acquis dans la langue seconde avec le terme considéré comme son équivalent dans la langue maternelle. Cette identification conduit le sujet à reconnaître au terme de la langue seconde, par implication, toutes les valeurs sémantiques virtuelles que possède son équivalent dans la langue maternelle. Notons qu'à un moindre degré la démarche inverse peut être suivie et que de ce fait le sujet perd, dans la mesure où il n'en avait pas une conscience claire, la notion des valeurs virtuelles des mots dans sa propre langue.

La pluralité sémantique d'un même support ou la diversité des signifiés d'un même signifiant constituent un obstacle majeur à l'action de la généralisation du fait que l'économie sémantique n'est jamais symétrique d'une langue à une autre.

Inversement, lorsque la même réalité peut être traduite, dans la langue seconde considérée, par des signifiants différents qui déterminent de subtiles nuances de sens, les « frontières » sont parfois difficiles à saisir pour l'élève et l'emploi qu'il fait des différents signifiants manque le plus souvent de nuances.

Si l'on considère le mot comme un système de marques constituant un modèle, les combinaisons des radicaux avec les différents systèmes de préfixes et de suffixes conduisent l'élève à des réalisations incorrectes.

Sur fortement on a « élégantement » ou « noirement »,
Sur blancheur et noirceur on a « roseur » ou « jauneur ».

Généralisation et pédagogie.

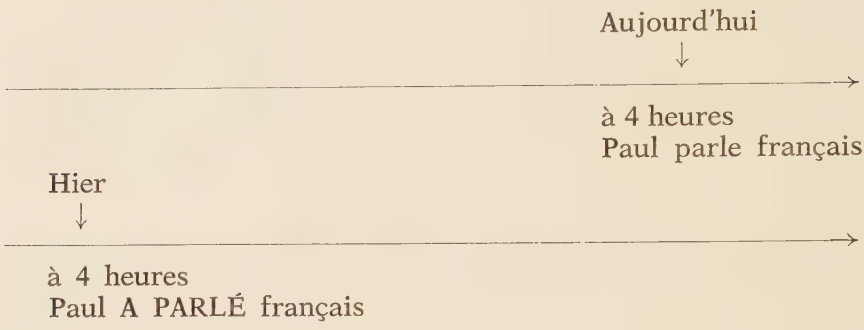
Exemple :

Le pédagogue, d'une façon plus ou moins consciente, plus ou moins explicite, utilise cette aptitude à généraliser.

A partir de cas précis qui permettent, pour une structure déterminée, d'en mettre en évidence le fonctionnement, le maître conduit l'élève à la connaissance d'un modèle linguistique qui doit lui permettre d'acquérir une conduite verbale nouvelle, utilisable dans des cas non prévus lors de l'acquisition.

Une préparation psychologique qui, par utilisation d'un système de référence commun entre le maître et l'élève, permet de faire comprendre la nouvelle structure verbale et de la motiver, introduit celle-ci en fonction de l'acquis antérieur.

Exemple : acquisition du passé-composé :



Le système de référence commun est ici la notion de temps. L'acquis antérieur est la connaissance des formes verbales du présent (parler et avoir). La structure nouvelle est d'abord comprise globalement par implication. Le même processus d'exposition sera suivi avec une autre forme verbale correspondant à une autre situation.

L'utilisation de ce second exemple permettra par abstraction de dégager le modèle d'où la généralisation se construira ensuite par transfert de la même conduite sur d'autres situations verbales.

La démarche pédagogique aboutit à l'élaboration d'un modèle que l'on peut grammaticalement formaliser ainsi :

$$\text{P.C.} = \text{AVOIR (Présent)} + \begin{cases} \text{Parlé} \\ \text{Chanté (participes passés)} \\ \text{Marché} \end{cases}$$

et qui permettra les processus de généralisation intellectuelle et de génération verbale.

On voit tout de suite que cette manière de faire, si elle est efficace, comporte des dangers.

Le modèle ainsi élaboré ne fonctionne pas régulièrement en français. Le professeur devra donc corriger l'extension probable de la généralisation en présentant ensuite la série des verbes dont le passé composé est construit avec être.

Pour reprendre les termes de G. A. Miller :

« Le renforcement de la réponse pour une série limitée de stimuli entraîne l'extinction de cette réponse hors de cette série. »

G. A. Miller (68), p. 227.

La généralisation ne repose pas dans une telle démarche sur de la logique pure. Nous retrouvons encore l'action de la langue maternelle. Ainsi un Allemand qui dira sans difficulté « J'ai marché » malgré : « je suis sorti » « je suis parti », etc., aura plus de peine à admettre « j'ai couru » et sera amené par l'action du substrat (rémanence) à dire « je suis couru ».

Quand le système de la langue et quand le substrat ne déterminent pas de limites précises à la généralisation, celle-ci peut aboutir à des réalisations proprement imprévisibles, généralement formalisées bien longtemps après l'acquisition initiale qui les détermine. Ainsi un sujet qui a compris le mécanisme de l'élidation de l'article pour : « l'ami ... l'amie »,
va écrire : « un ami ... un' amie ».

Rôle de l'explication dans le processus de généralisation.

Le professeur doit donc faire attention à limiter, par des explications précises, les probabilités d'extension abusive de la généralisation.

La valeur sémantique de certaines formes qui paraît très nette dans l'usage pour un francophone de naissance : *Ex.* : « l'imparfait », se réduit difficilement à des formules qui permettent une utilisation sans erreur de la forme considérée.

Les formules proposées qui ne tiennent compte que de certains emplois de cette forme enferment l'élève dans la conviction qu'il en a compris le fonctionnement. Il utilisera donc en le généralisant un modèle sémantique faux parce qu'incomplet.

Ainsi, l'imparfait sera par exemple présenté comme la forme verbale qui dans le passé exprime la durée. Le professeur, ce faisant, aura obéi à un légitime souci de codification qui répond au besoin qu'a l'élève de disposer d'un modèle généralisable. L'apparente simplicité qu'une telle présentation propose de la sémantique de la forme aura pour conséquence, de la part de l'élève, une incompréhension du protocole d'usage et des réalisations verbales contraires à ce protocole.

Sur le plan du vocabulaire l'action pédagogique peut être particulièrement dangereuse. La « glose » du professeur, dans la mesure où, au moment de son explication, il est incapable de tenir compte de toutes les contraintes paradigmatiques et syntagmatiques qui déterminent réellement l'emploi du terme considéré, est bien souvent lacunaire. Le danger est d'autant plus aigu que la maîtrise du système lexical implique de la part de l'élève le jeu d'une généralisation régulière du donné verbal.

Relations constantes :

a) *Généralisation et anomalies ou exceptions.*

La généralisation agira négativement (réalisations verbales incorrectes par rapport au protocole) à chaque fois que des constructions particulières présenteront une anomalie par rapport aux autres.

Ainsi on constatera des suites telles que : « Lui la » au lieu de « la lui » du fait de : « me le » « te le », etc.

b) *Généralisation et fréquence.*

Ce type d'erreur souligne d'ailleurs l'action d'un facteur important de la généralisation qui est la fréquence d'usage.

C'est sur l'usage le plus fréquent que se construit habituellement la généralisation.

Point de vue d'ensemble - Extension et élargissement.

La méconnaissance du code de la langue seconde dans ses détails, l'élimination de l'accidentel, non retenu parce que considéré comme peu valable, le rapprochement avec la langue maternelle auront pour conséquence que les réalisations verbales obtenues par le fonctionnement de ces processus ne seront pas toujours en conformité avec l'usage. Ainsi, comme nous l'avons montré, l'action de la généralisation, quelles que soient ses modalités et les zones linguistiques où elle s'exerce, se traduit par un double aspect :

— aspect négatif que nous appellerons EXTENSION.

— aspect positif que nous appellerons ÉLARGISSEMENT.

Comme pour le substrat, le mécanisme qui agit, s'il est unique dans son principe, aboutit à des réalisations verbales correctes ou incorrectes selon qu'elles sont conformes ou non au protocole de la langue concernée par l'acquisition.

L'extension est un transfert erroné de l'acquis ; l'élargissement est un transfert de l'acquis conforme au protocole de la langue seconde.

Extension et élargissement résultant d'un même dynamisme généralisateur mis en mouvement par l'attitude de l'élève au moment de l'acquisition.

D'une sorte d'équilibre entre les processus d'extension et d'élargissement, dérivent les phénomènes de SYSTÉMATISATION.

La systématisation est donc la résultante de la généralisation dans sa double expression.

III. **La systématisation.**

Définition.

L'intelligence humaine est structurante. Les habitudes de pensée du sujet, renforcées par l'étude de sa propre langue, le confirment dans son désir de trouver une loi de fonctionnement des modèles acquis par la généralisation, laquelle le dispense d'un coûteux effort de mémoire. L'élève ne se fie pas à la simple rétention auditive. Il n'a pas conscience du fait que, dans sa propre langue, ce sont souvent des associations auditives qui organisent son activité verbale.

La systématisation nous apparaît de ce fait comme une condition inhérente à l'apprentissage dès que celui-ci cesse d'utiliser de simples processus de conditionnement (association : situation / réponse verbale) pour faire appel à une conceptualisation des modèles, c'est-à-dire à l'intelligence.

Les facteurs déterminants.

a) *La méthode.*

Ce recours à l'intelligence est de règle dans la méthode observée. Il faut donc en tenir compte et en connaître les processus pour agir sur eux et les infléchir dans le sens de la progression la plus efficace.

b) *Le substrat.*

La nature de la langue maternelle comme celle de la langue seconde, la forme de connaissance que le sujet a de sa langue, la représentation qu'il s'en fait, ont ici une importance aussi déterminante que les fréquences d'usage et les mécanismes de pensée logique qui sont mis en mouvement par l'acquisition et qui orientent l'élève dans son interprétation du donné verbal.

c) *L'individu.*

Le coefficient intellectuel personnel a ici également un rôle important. L'aptitude à l'abstraction et la faculté de généralisation qui en découle déterminant, l'une et l'autre, les processus de systématisation, sont très différentes d'individus à individus. De ce fait, certains seront beaucoup plus portés que d'autres à élaborer des schèmes de systématisation. Selon les expériences de chacun, les faits de systématisation tiendront plus ou moins à l'extension ou à l'élargissement.

Le jeu combiné de ces facteurs.

Le travail intellectuel sera, bien entendu, d'autant plus actif que la méthode utilisée fera régulièrement appel à une pensée logique fondamentale.

Ainsi, des notions telles que « étroit » et « large » seront acquises par le jeu des contraires avec un support visuel contraignant :

La porte est étroite — image adéquate.
La porte est large — image adéquate.

Plusieurs exemples avec des objets différents permettront de faire accepter la notion. Mais, les termes ainsi compris dans des emplois déterminés seront ensuite rattachés par le sujet aux termes considérés comme équivalents de leur langue.

Dès lors, les deux termes : étroit, large échapperont au système français d'oppositions pour se réduire au système, non forcément identique, de la langue maternelle ou à la configuration sémantique que les sujets en auront tirée. Seules, les restitutions successives et donc aléatoires permettront de définir les écarts, donc les erreurs d'usage auxquelles aboutiront les sujets concernés.

Plus le sujet est intelligent, donc apte à l'abstraction et à la généralisation, plus la probabilité d'erreur dans la systématisation sera grande.

Le sujet moins vif sera donc, dans un tel cas, avantagé.

L'acuité d'abstraction et de généralisation détermineront selon leur degré la plus ou moins grande rapidité de systématisation.

Les mêmes aptitudes joueront donc dans des sens différents selon les cas. Selon que le système de la langue seconde est en lui-même cohérent, selon qu'il est mis en cause, extension et élargissement, favorisés eux-mêmes par le quotient intellectuel du sujet aboutiront à des systématisations justes ou fausses.

L'auto-construction du savoir verbal (cf. pp. 449 et suivantes).

Les attitudes de l'élève conduisent l'observateur à comprendre comment le savoir verbal acquis résulte à la fois de l'acquisition elle-même et d'un phénomène complémentaire d'auto-construction consécutif à la systématisation.

Importance particulière de l'action de ce processus chez l'adulte.

Chez l'adulte, l'acquisition est particulièrement dominée par ces processus intellectuels qui agissent instantanément, involon-

tairement même et surtout sans que le professeur puisse intervenir pour les orienter et les utiliser le cas échéant.

Le travail de systématisation est aussi conditionné par des processus qui ressortissent à la logique fondamentale.

Nous donnerons les types de raisonnement qui nous paraissent revenir le plus fréquemment dans le cadre des processus de systématisation conduisant à l'auto-construction du savoir verbal.

Types de démarches logiques les plus fréquentes.

a) *L'analogie.*

Ce raisonnement se fonde souvent sur la langue maternelle et présuppose une sorte de symétrie de la langue seconde par rapport à elle.

Ex. : Transfert du genre,
Transfert d'un ordre syntaxique.

L'analogie peut jouer en procédant autrement que par identité : par non identité ou contraire ; par exemple : telle construction est usuelle dans la langue maternelle, on l'évite donc dans la langue seconde.

Le développement d'une pensée analogique peut se réaliser, par une sorte de dynamisme propre, à partir du système de la langue seconde ébauché au moment de l'acquisition.

C'est ainsi que se fixent les valeurs de certains suffixes ou préfixes particulièrement vivants.

L'analogie, si elle favorise l'extension, permet aussi le jeu des processus d'élargissement et par cela même détermine l'auto-découverte de la systématique de la langue surtout quand le sujet n'est pas guidé par une règle formelle précise.

b) *L'induction et la déduction.*

On considère généralement que l'induction part du fait particulier pour arriver à la loi, de l'exemple pour atteindre le modèle. Par opposition, la déduction part du modèle pour permettre des réalisations particulières spécifiques.

Cette opposition, si elle ne fut pas sentie par de grands savants comme Claude Bernard, nous semble pourtant valable dans le domaine qui nous intéresse.

Est inductive la démarche pédagogique elle-même. Le professeur part de certaines réalisations de la langue, dans le cadre d'un discours très proche de la systématique, pour conduire l'élève à la notion de structure ou de modèle qui concrétise la loi de fonctionnement.

Est déductive la démarche inverse de l'élève qui part du modèle ou de la loi pour organiser sa propre réalisation verbale.

Induction et déduction accompagnent de ce fait tous les processus d'acquisition dès que l'on fait appel à l'intelligence du sujet.

Celui-ci utilise constamment, de lui-même, ces démarches de pensée pour interpréter le donné de la langue seconde ou l'utiliser.

Bien entendu, ici encore, ce sont les fautes qui mettent en évidence le mécanisme intellectuel.

Ex. 1 : Emploi abusif d'une préposition à partir de la valeur générale qu'on croit pouvoir lui accorder.

« Marcher DANS la route »,

d'après :
« Marcher dans la rue » ;

ou
« Marcher SUR la rue »,

d'après :
« Marcher sur la route ».

Ex. 2 : Emploi d'un possessif abusif dans des constructions où le français préfère l'article.

« Je me peigne MES cheveux ».
« J'ai mal à MA tête ».
« Elle se mange SES ongles ».

Le recodage[1] *conséquence de la systématisation.*

Certaines réponses correspondant à certaines situations précises sont isolées et spécialisées par le sujet. De ce fait, celui-ci répète soit les mêmes erreurs, soit les mêmes tournures correctes. Il se forge ainsi un « registre » verbal propre, fondé sur des démarches associatives et des implications logiques, et qui décide du choix de certains « schèmes » de communication.

Pour utiliser un exemple précis, le vocabulaire enregistré se trouve ainsi chargé, pour chacun de ses éléments constitutifs et en ce qui concerne les écarts entre chacun de ceux-ci, de valeurs qui ne tiennent ni à la langue seconde, ni à la rémanence, mais d'abord à la psychologie du sujet et à la somme de ses expériences propres, ensuite aux rapports que le sujet a cru percevoir entre les termes qui composent ce vocabulaire et le structurent.

1. Cf. pp. 263 et suivantes ; pp. 437 et suivantes.

L'adjectif dérivé du nom, sera identifié aux valeurs de ce nom et exclusivement. Les suffixes et les préfixes seront également définies dans leur usage par la « dominante » du système perçu de la langue seconde.

Une telle systématisation de l'usage aboutit à un « recodage » qui enferme le locuteur dans certaines habitudes verbales qui lui sont propres. Les combinaisons virtuelles possibles qui surgissent spontanément chez le sujet utilisant sa langue maternelle sont ainsi interdites à l'utilisateur de la langue seconde.

Le sujet sera sensible aux similitudes phonémiques fondées sur des étymologies lointaines et aura tendance à interpréter un terme en fonction de ce qu'il connaît du sens d'un groupe présentant des identités phonémiques avec le terme nouveau considéré, alors que l'association étymologique n'entraîne plus d'association sémantique pour le francophone.

Ex. : Famille déterminera le sens de familier et interdira la compréhension du terme dans son acception usuelle.

Dans certains cas l'association sera purement formelle.

Ex. : « Port » — Portier sera interprété comme ouvrier travaillant dans un port.

Importance de la perception formelle dans les processus de généralisation déterminant les systématisations ultérieures.

C'est cette sensibilité à la forme qui détermine les aptitudes à l'automaticité dans la systématisation. Pour les formes verbales en particulier, personnes et désinences associées se transposent d'un verbe à l'autre sans que l'intelligence ait une réelle activité. Il en est de même pour certaines chaînes d'accords ou certaines variations morphologiques : masculin / féminin - le - la, singulier / pluriel - le - la - les fondées sur des éléments fixes. C'est la sensibilité auditive qui est alors facteur de généralisation systématisante. Au-delà de l'intelligence, le fondement de la systématisation est donc ici dans des processus générateurs d'association d'ordre neuro-physiologiques sur lesquels nous reviendrons le moment venu [1] et qui se justifient par la double nature permanente de l'acte verbal : acte intellectuel et physiologique à la fois. Il y a une généralisation du geste comme il y a une généralisation de la pensée. Dans un cas comme dans l'autre, cette généralisation s'opère par transfert d'une habitude acquise, par la répéti-

1. Livre II, quatrième partie.

tion d'un geste articulatoire dans une situation déterminée, à une autre situation où ce même geste se réalise, par transfert également de la valeur d'une certaine impression auditive dans une chaîne, à une autre chaîne où cette impression auditive a également place.

Fondement physiologique des processus de généralisation - systématisation.

Ainsi, la généralisation, facteur de la systématisation qui se traduit d'abord par des processus d'ordre intellectuel, nous apparaît-elle également comme un mécanisme d'ordre physiologique qui détermine une sorte d'auto-adaptation du sujet aux réalisations motrices propres aux deux articulations de la langue seconde.

Il y a tout lieu de croire qu'au niveau cortical, les montages qui permettent l'articulation et l'utilisation de l'acquis de la langue seconde déterminent par leur fixation plus ou moins rapide la qualité et l'efficacité des processus de généralisation-systématisation.

En d'autres termes, ces processus même dans leurs expressions les plus intellectuelles sont fonction de la qualité du support neuro-physiologique préalable.

IV. **Point de vue d'ensemble sur le mécanisme de généralisation-systématisation.**

En bref, on peut résumer ainsi l'essentiel des mécanismes de la généralisation-systématisation :

1. C'est d'abord un phénomène intellectuel qui permet, à partir de l'abstraction, d'étendre une acquisition à d'autres sphères du langage et d'en utiliser la valeur.

2. C'est aussi un phénomène physiologique qui permet de réemployer une habitude perceptive-articulatoire pour interpréter un message et le restituer.

Dans les deux cas, le transfert est le moyen terme par lequel s'effectue la généralisation-systématisation.

L'acquisition de la langue seconde est donc le résultat d'un double processus — neuro-physiologique et logique — dont la systématisation est, au niveau de l'assimilation, le mécanisme de synthèse. C'est la systématisation qui construit, dans le comportement verbal du sujet, une psycho-systématique dynamique de la langue.

B. — Les conduites verbales

PRÉAMBULE

Justification des enquêtes.
Les enquêtes de sondages

Analyse quantitative des performances au moment de la restitution.

Quelle que soit l'importance de leurs résultats quantitatifs, les enquêtes dont nous rendons compte ici ont un caractère complémentaire.

L'analyse des mécanismes de la restitution, de l'intégration et de l'assimilation qui a fait l'objet des chapitres précédents, s'est fondée sur ce que nous considérons comme une restitution spontanée — Activité verbale libre de l'élève dans le cadre de la classe. Il nous a paru nécessaire d'utiliser ici des restitutions « dirigées » obtenues à l'occasion d'enquêtes systématiques portant sur des « points » linguistiques déterminés.

La progression.

Enfin, ces enquêtes ont été menées à des moments différents de la progression pour mettre en évidence la nature de celle-ci.

Nature des enquêtes.

Les seules réponses verbales qui puissent être retenues pour l'analyse quantitative sont celles qui portent sur un certain nombre de sujets à partir d'une difficulté déterminée ou d'une série de difficultés déterminées et qui sont obtenues dans des conditions précises, avec des individus sélectionnés et classés. Cette manière de procéder permet, seule, le dépouillement méthodique,

aboutissant à des résultats qui peuvent être interprétés statistiquement.

C'est pourquoi nous avons adopté, malgré ce qu'elle peut avoir d'artificiel, l'enquête systématique pour dégager des rythmes de progression.

Les techniques de sondages.

Outre son caractère artificiel, l'enquête a un autre inconvénient : elle ne peut procéder que par sondage. Il est donc nécessaire de déterminer une technique d'échantillonnage, permettant des sondages suffisamment étendus pour être considérés comme significatifs et cependant assez circonscrits pour être à la mesure d'une entreprise forcément limitée dans le temps et accomplie en définitive par un seul chercheur.

Nous avons donc choisi un groupe limité de 150 sujets (l'absentéisme ne nous a jamais permis d'atteindre ce nombre absolu) que nous avons suivi au cours de la progression des classes de l'Alliance Française de Paris (du I^{er} au II^{e} degrés).

Il nous paraît nécessaire de préciser à ce sujet que :

— le I^{er} degré correspond — pour des débutants absolus — à un premier mois d'étude de la langue ;

— le II^{e} degré se répartit sur trois mois d'étude et s'enchaîne évidemment sur le I^{er} degré (cf. annexe 1, pp. 18, 19).

Les enquêtes dont nous rendons compte ci-après ont été poursuivies à ces deux étapes de l'apprentissage qui correspondent au moment de l'acquisition de la langue comme moyen de communication.

Nous partirons d'enquêtes portant sur des questions de détail pour aborder enfin des enquêtes globales portant sur la compréhension et l'intellection.

Le fait que chaque enquête constitue un sondage relativement artificiel de l'état des connaissances d'un groupe de sujets ne saurait en limiter la portée. C'est tout ce comportement du sujet au cours de l'acquisition qui se trouve mis en cause par chaque sondage.

CHAPITRE PREMIER

LA RÉTENTION

(Essai d'évaluation statistique des démarches de la progression)

I. A la fin du I^er^ degré - Les modalités et les buts.

A. La morphologie : (utilisation des formes sans problème de pertinence).

a) *le pluriel* (formation).
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
  rendement,
  facteurs de déformation : interférence - rémanence.

b) *le genre* (reconnaissance).
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
  rendement,
  justification,
  la notion de fréquence,
  la conscience de la langue,
  la rémanence,
  la fidélité de la mémoire et l'importance de l'audition.

c) *emploi de formes contractées de l'article.*
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
  rendement,
  les phénomènes d'interférence proactive,
  l'incompréhension de la question ou de la structure,
  la rémanence,
  la simplification par élimination.

B. La morphologie : (utilisation des formes posant des problèmes de pertinence).

a) *emploi pertinent de l'adjectif possessif « leurs ».*
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
  rendement,
  pertinence du choix,
  la rémanence.

b) *emploi de MON pour MA (devant un nom féminin commençant par une voyelle).*
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :

rendement,
simplification par élimination,
systématisation.

C. Sémantisme de « formes » :

Le choix de l'article.
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
la compréhension du système,
les interférences.

D. Irrégularité du système :

Rétention d'une construction opposée au système de base - « Il a un livre - Il n'a pas de livre ».
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
simplification par élimination.

E. Comparaison des résultats et commentaires.

II. **Enquêtes complémentaires** (Fin du deuxième mois du IIe degré).

A. Morphologie - Forme du féminin des adjectifs et du masculin des adjectifs :
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
les inhibitions rétroactives.

B. Le sémantisme des formes - Choix de l'article :
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
comparaison : article défini,
article indéfini,
inhibition et recodage.

C. « Pas de » :
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
simplification par élimination.

D. Comparaison des résultats acquis au IIe degré avec ceux du Ier degré :
graphique I.
commentaire.
graphiques II et II bis.
commentaire.

III. **Acquisitions spécifiques du IIe degré** (Troisième mois du IIe degré).

A. « Dont » :
- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
rendement,
choix des solutions.

B. Expression de la condition :

- conditions de l'enquête - formulation - résultats numériques - commentaire :
  rendement,
  rétention et fréquence,
  rémanence,
  systématisation,
  choix des solutions.

C. Comparaison des résultats obtenus en I et II :

La notion de disponibilité.

IV. **Comparaison entre les rendements de la rétention au I^er^ et au II^e^ degrés.**

a) Tableau récapitulatif.

b) Commentaire :

Rythmes moyens d'acquisition.
Rétention et fixation.
Rétention et intelligence.
La fixation.
Accès à un état d'équilibre.

I. — A LA FIN DU I^er^ DEGRÉ

Les modalités et les buts

Cette première série d'enquêtes porte sur des acquisitions initiales qui doivent, dès le premier degré, s'organiser en systèmes.

Nous avons cherché, pour chaque enquête, à dégager les facteurs de la rétention, à définir numériquement celle-ci et à évaluer en pourcentage le rendement de l'acquisition.

La morphologie

A. — (utilisation des formes sans problème de pertinence)

a) Le pluriel (formation).

Conditions [1] :

Un mois de français : 2 h. par jour, soit 40 h. de classe ;
145 sujets : deux tests annulés (incompréhension totale), soit 143 réponses comptées.

1. Chaque enquête a été faite dans un temps limité — uniforme — 10' au maximum.

FORMULATION :

Donnez le pluriel des mots suivants :

une patte - des ...	—	un nez	- des ...
une aile - des ...	—	un oiseau	- des ...
un œil - des ...	—	un cheveu	- des ...

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

	R. exactes	R. fausses
pattes	141	2
ailes	140	3
yeux	119	24
nez	116	27
oiseaux	140	3
cheveux	136	7

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

Pour 145 sujets, l'enquête représentait globalement (145 × 6), soit 870 réponses.

Compte tenu des deux tests annulés, soit 12 réponses :

— le nombre total des réponses fausses est égal à 78, soit un pourcentage de 8,97 ;

— le nombre total des réponses justes est de 792, soit un pourcentage de 91,03.

Ces chiffres attestent un rendement considérable et montrent que la rétention est excellente.

Ce sont les formes irrégulières : yeux, nez, qui entraînent évidemment la plus grande fréquence d'erreurs.

b) *Les facteurs de déformation : interférence et rémanence.*

Nez est la forme la plus aberrante puisqu'elle s'oppose au système fondé sur la modification, tout au moins graphique, du pluriel (s) par rapport au singulier.

Le détail des erreurs est intéressant :

a) nezs 12
nezx ..... 2 nées 1

b) noses 1
nezes 6
neces 1

Les erreurs du groupe *a*) sont dues à des interférences proactives. L'apprentissage antérieur a gêné l'apprentissage le plus récent (pluriel irrégulier) — pluriel en s — pluriel en x.

Les erreurs du groupe *b*) tiennent à des faits de rémanence (anglais, espagnol), ce qui, dans un certain sens, est également dû à une forme d'interférence proactive.

Yeux :

a) œils : 18 (interférence proactive) ;
œilles, œiles, peuvent être également considérés comme des faits d'interférence proactive.

Les autres fautes sont difficilement analysables mais traduisent le désarroi du sujet devant une forme dont la rétention est très difficile et qui échappent aux normes du système déjà constitué :

yills	1	œilx	1
yeaux	1	eyex	1
yeus	1	yieux	1

Le souvenir graphique et phonétique incomplètement fixé détermine des restitutions excentriques.

Oiseaux - cheveux :

oiseaus	1
cheveus	1

Deux cas donc d'interférence proactive.

Les autres fautes sont difficilement interprétables :

chevaux	1	oixeaux	
cheveaux	1	oiseaues	

Interférence rétroactive :

pattées	1
ailées	1

Le participe passé adjectif étant connu à ce niveau par certains peut justifier ce traitement du pluriel par interférence rétroactive.

b) **Le genre (reconnaissance).**

CONDITIONS :

Un mois de français : 2 h. par jour, acquis de 20 jours de classe. 140 sujets.

FORMULATION :

Mettre *un* ou *une* devant

femme	calendrier	cravate	grenier
crayon	bateau	maison	cuivre
plafond	jambe	membre	baignoire
serviette	poitrine	saison	marmelade
robe	coude	prénom	pantalon

Résultats numériques :

	Juste	Faux		Juste	Faux
femme	140	0	cravate	133	7
crayon	138	2	maison	125	15
plafond	128	12	membre	96	44
serviette	140	0	saison	90	50
robe	138	2	prénom	134	6
calendrier	128	12	grenier	132	8
bateau	133	7	cuivre	84	56
jambe	122	18	baignoire	118	22
poitrine	124	16	marmelade	123	17
coude	100	40	pantalon	135	5
	1 291	109		1 170	230

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

Pour 140 sujets, l'enquête représentait globalement (140 × 20), soit 2 800 réponses :

2 461 réponses justes
339 réponses fausses

soit : pourcentage d'erreurs ..... 12,1 %
pourcentage de réponses justes .... 87,9 %

Rendement sensiblement inférieur à celui de l'acquisition du pluriel.

b) *Justification.*

Bien qu'irrégulier, le pluriel constitue un système morphologique assez cohérent même s'il est considéré comme un pur graphisme.

Le féminin opposé au masculin relève du pur formalisme dès que l'on s'écarte du vocabulaire des êtres. Cette notion est donc

peu systématisable. Il faut souligner que le mot « femme » a été reconnu par tout le monde comme féminin. Pour les autres termes il s'agit d'une convention.

Notons que le « e » du féminin dont parlent les grammaires traditionnelles constitue une marque très relative puisque « homme » est un mot masculin.

Serv*iette* dont la terminaison n'est pas ambiguë est identifiée unanimement comme féminin 140/140.

Pour les autres mots terminés en « e » il semble que l'on puisse saisir une certaine organisation consécutive à l'attraction du « e » féminin.

Si robe est identifié comme féminin pour 138 cas/140,

nous avons pour :	jambe	122 fém./140
	poitrine	124 fém./140
	baignoire	118 fém./140
	marmelade	123 fém./140
toutefois :	coude	40 fém./140
	membre	44 fém./140
	cuivre	56 fém./140

semblent avoir subi l'attraction du e (muet) = féminin.

Quant à cravate 133 fém./140

Les 7 masculins peuvent se comprendre par le fait d'une attraction notionnelle (objet masculin) qui expliquerait également que « robe » est presque unanimement identifié comme féminin.

La marque du masculin paraît un peu plus sentie :

— crayon est identifié comme masculin dans 138 cas/140.

Toutefois, pantalon, autre objet masculin, n'est correctement classé que 135 fois/140.

Quant à maison : 125/15,

et saison : 90/50.

Il semble pourtant que l'attraction de « on » masculin a joué notablement.

c) *La notion de fréquence.*

Échappant à toute structuration intellectuelle, donc logique, sinon pour les êtres, la notion du genre ne peut être fondée que sur une association auditive : Article + nom.

Or, outre que cette notion est loin d'être claire pour des débutants, dont l'oreille n'est pas formée, seule la répétition du couple : article-nom peut la fixer.

Ce sont donc les noms, les premiers acquis, donc les moins exposés aux phénomènes d'interférence et aussi du fait de leur

ancienneté d'acquisition, forcément les plus souvent retrouvés durant les premières semaines de l'acquisition, dont le genre est le plus aisément identifié.

serviette	juste : 140/140,	1re leçon
crayon	juste : 138/140,	1re leçon
prénom	juste : 134/140,	1re leçon
calendrier	juste : 128/140,	2e leçon
cravate	juste : 133/140,	2e leçon
plafond	juste : 128/140,	2e leçon
robe	juste : 138/140,	4e leçon
pantalon	juste : 135/140,	4e leçon
bateau	juste : 133/140,	6e leçon
membre	juste : 96/140,	8e leçon
coude	juste : 100/140,	8e leçon
poitrine	juste : 124/140,	8e leçon
maison	juste : 125/140,	10e leçon
saison	juste : 90/140,	13e leçon
grenier	juste : 132/140,	15e leçon
cuivre	juste : 84/140,	17e leçon
baignoire	juste : 118/140,	18e leçon
marmelade	juste : 123/140,	19e leçon

Ce classement provoque quelques remarques :

1° Ces premiers mots acquis paraissent effectivement être l'occasion des performances les meilleures.

2° Toutefois, ce sont les mots acquis entre la 8e et la 17e leçon qui semblent les plus touchés par l'inhibition, non les derniers.

3° Il est donc difficile de déterminer une orientation générale de la rétention du fait de cas aberrants :

poitrine	juste : 124/140,	8e leçon
maison	juste : 125/140,	8e leçon
grenier	juste : 132/140,	8e leçon

Il n'y a donc pas d'explication systématique de ces faits car les forces qui agissent sont, pour chaque cas, diverses et complexes.

Si, dans un certain sens, l'interférence proactive justifie que la rétention du genre des mots acquis le plus récemment est gênée par les acquisitions antérieures, d'autres facteurs orientent cette rétention :

1° la fréquence de présentation :

serviette, crayon, bateau, maison,

opposé à :
cuivre, membre, coude ;

2° l'intérêt — l'utilité du terme — ce qui est un corollaire de la remarque précédente ;

3° une certaine systématisation fondée sur des phénomènes d'abstraction, d'extension et d'élargissement et jouant :

a) soit sur des rapports logiques :

pantalon,	masculin	135/140
robe,	féminin	138/140

b) soit sur des rapports formels :

maison,	masculin	15/140
saison,	masculin	50/140
membre,	féminin	44/140

d) *La conscience de la langue.*

Certains sujets connaissant leur ignorance ont refusé de répondre pour certains mots :

pour baignoire	7
pour cuivre	9
pour grenier	1
pour marmelade	6
pour pantalon	5
pour plafond	1
pour saison	4

Statistiquement comptés comme des erreurs, ces refus de répondre sont en fait la preuve d'une certaine lucidité que nous considérons comme un éveil à la conscience de la langue.

Cet éveil porte cependant sur un nombre limité de sujets et sur un nombre encore plus limité de termes.

e) *La rémanence.*

Enfin, certaines identifications sont probablement dues à la langue maternelle. Le fait est si évident, par simple réflexion, qu'il nous a paru nécessaire de chercher ici une appréciation chiffrée du processus, appréciation qui n'apporterait que peu d'informations utiles et réellement constructives.

Il nous paraît intéressant de signaler qu'ayant fait un contrôle spécial au sujet des hispanophones du groupe (30), nous avons constaté que l'identification du genre avait eu son plein rende-

ment pour tous les mots ayant en espagnol le même genre qu'en français.

Il y a tout lieu de penser que la langue maternelle a exercé ici une contrainte déterminante. Mais cette contrainte sera encore beaucoup plus forte lorsque le sujet ayant acquis l'évidence du caractère relatif et arbitraire de cette discrimination sera conduit à réduire l'opposition du français aux oppositions de la langue.

f) *La fidélité de la mémoire et l'importance de l'audition.*

Si l'analyse des résultats permet de dégager une orientation statistique globale, le comportement individualisé apporte une certaine lumière quant au traitement de cette acquisition artificielle qui est le genre.

Sur 140 sujets,

93 font de 0 à 3 erreurs,
47 font de 4 à 8 erreurs.

En fait, la mémoire du genre joue donc assez efficacement pour un groupe important de sujets.

Un contrôle complémentaire nous a permis de constater que sur les 93 sujets qui ont fait de 0 à 3 erreurs, 82 appartenaient au groupe de ceux qui avaient la meilleure prononciation, donc au groupe de ceux qui avaient probablement la meilleure audition. Cette constatation corrobore le fait que la rétention du genre repose principalement sur un schème associatif audito-moteur.

c) **Emploi des formes contractées de l'article.**

CONDITIONS :

(Conditions analogues à celles des enquêtes précédentes). Même population : 140.

FORMULATION :

a) Pierre parle de la fleur du jardin ;
b) Pierre donne un livre à l'enfant.

a) Pierre parle ... (mettre au pluriel) *fleur - jardin* ;
b) Pierre donne ... (mettre au pluriel) *livre - enfant.*

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

a) DES fleurs	réponses justes : 107,	fausses :	33
DES jardins	réponses justes : 97,	fausses :	43
b) DES livres	réponses justes : 123,	fausses :	17
AUX enfants ...	réponses justes : 74,	fausses :	66
	401		159

Analyse du détail des erreurs :

a) DES fleurs	de les	fleurs	17
	aux	fleurs	7
	de la	fleurs	1
	les	fleurs	1
	du	fleur	1
	incompris		6
			33
DES jardins	du	jardin	10
	de les	jardins	6
	de	jardins	1
	aux	jardins	2
	dels	jardins	1
	au	jardin	17
	incompris		6
			43
b) DES livres	les	livres	7
	unes	livres	2
	aux	livres	1
	une	livre	1
	incompris		6
			17
AUX enfants	a les	enfants	42
	à l'	enfants	3
	à des	enfants	3
	aux les	enfants	1
	à l'	enfant	1
	incompris		6
			66

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

L'enquête représentait 560 réponses,
soit : pourcentage d'erreurs ..... 28,39 %
pourcentage de réponses justes ..... 71,60 %
Rendement inférieur à celui des deux enquêtes précédentes.

b) *Les phénomènes d'interférence proactive.*

Ils jouent peu pour DES, pluriel de « une » (forme simple - non contractée) : 17 erreurs.

Ils jouent beaucoup plus fréquemment pour les formes contractées qui nous intéressaient ici particulièrement :

DES fleurs	— De les fleurs ...	17
DES jardins	— De les jardins ..	6
AUX enfants	— A les enfants ...	42
	A des enfants ..	3
		68

pour ne compter que les combinaisons simples, soit un pourcentage de 16,2 %.

Il est évident que DES pluriel de *un* (des livres) est une acquisition plus solide, les fréquences d'erreur étant de 1,2.

c) *L'incompréhension de la question ou de la structure.*

Si l'on excepte les fautes dues au caractère inhibitoire de l'acquisition antérieure « de les » « à les » pour « des » et « aux », les autres erreurs qui tiennent :

— soit à une incompréhension de la question posée (6 cas pour chaque réponse),

— soit à un manque d'intelligence de la structure acquise :
- emploi de « aux » pour des,
- emploi de « les »,
- emploi de « du »,
- emploi de « aux les » pour aux,
- emploi de « à le » pour aux,

représentant des exceptions.

d) *La rémanence.*

Un « dels » pour « des » et un « unes » pour « des » provenant du même hispanophone sont très vraisemblablement des faits de

rémanence qui très curieusement ne paraît jouer ici qu'un rôle très limité ; peut-être du fait que le système est suffisamment strict pour limiter son action.

e) *La simplification par élimination* [1].

Pour la question *a*) on enregistre, en fait, 86 performances absolument correctes sur 140, et pour la question *b*), 73 sur 140, soit 159 sur 280 réponses.

A peine supérieur à 56 %, le rendement est médiocre. Pourquoi ?

L'explication tient, à notre avis, au fait que l'acquisition n'est pas encore assez assimilée, c'est-à-dire comprise et rendue disponible.

De plus, relevant d'un usage particulier de la langue, donc secondaire, malgré son extension, la structure subit plus facilement l'action de processus de simplification qui tendent à éliminer ce que le sujet ne considère pas lui-même comme essentiel dans le système.

Si ce phénomène d'élimination touche 12,15 % des réponses pour « des » pluriel de « de la » ignoré au profit de « de les », il affecte 30 % des réponses pour « aux » pluriel de « à le » ignoré au profit de « à les ».

Cette constatation met en lumière un des phénomènes les plus permanents de l'acquisition : la saturation, sur lequel nous aurons à revenir. Il résulte du fait que, tant que l'acquisition n'est pas automatisée, elle reste soumise à la fidélité de la mémoire et à la vivacité de l'intelligence. Si une difficulté nouvelle s'ajoute à une difficulté encore récente, c'est le cas de aux par rapport à des, la mémoire surchargée restitue moins aisément et l'intelligence a recours à des solutions aberrantes mais en apparence conforme aux systèmes.

Ainsi, pour « des » pluriel de « de la » (fleur), on a 76,42 % de réponses correctes,
pour « aux » pluriel de « à l' » (enfant), il n'y a plus que 52,86 % de réponses correctes.

1. Il convient d'accorder ici à ce terme un sens différent de celui que nous lui avons donné au chapitre II de la deuxième partie A :

« Analyse des faits de déformation au moment de la restitution » (p. 165).

LA MORPHOLOGIE :

B. — **(utilisation de formes posant des problèmes de pertinence)**

a) **Emploi pertinent de l'adjectif possessif « leurs ».**

CONDITIONS DE L'ENQUÊTE IDENTIQUES A CELLES DES PRÉCÉDENTES.

Population : 145 sujets.

FORMULATION :

« Voici M. et M^me^ Vincent. Voici Pierre et Hélène. Pierre et Hélène sont les enfants de M. et M^me^ Vincent. »

« Voici M. et M^me^ Vincent et ... enfants. »

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Réponses correctes : LEURS	106
Réponses incorrectes	39

Détail des incorrections :

leurx	1	sons	1
leure	1	son	1
leur	7	vos	2
leur l'enfant	1	lui	1
ses	12	incompris	12

Total : 39

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

Réponses correctes	73,10 %
Réponses incorrectes	26,89 %

Rendement donc assez semblable au précédent.

b) *La pertinence du choix.*

13 sujets seulement (lui :1, incompris : 12) n'ont pas senti la nécessité d'employer l'adjectif possessif.

c) *La rémanence.*

12 sur 145 ont considéré « ses » comme le pluriel de la 3^e^ personne du pluriel.

Ces 12 sujets étaient tous hispanophones. Ils représentaient environ la moitié (12 sur 27) des hispanophones ayant participé à cette enquête.

Ceci met en évidence à quel point l'influence du substrat agit quand le système de la langue seconde paraît aberrant, comparé à celui de la langue maternelle.

b) **Emploi de MON pour MA (devant un nom féminin commençant par une voyelle).**

CONDITIONS DE L'ENQUÊTE IDENTIQUES.

Populations : 145 sujets.

FORMULATIONS :

Voici ma fille (une fille)
Voici ... oreille (une oreille)

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Réponses correctes ... (mon oreille)	86
Réponses incorrectes	59

Détail des incorrections :

ma	28	tes-mes	4
sa	7	m'oreille	3
ses	2	incompris	15

Total : 59

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

Réponses correctes	86/145, soit 59,31 %
Réponses incorrectes	59/145, soit 40,68 %

b) *La simplification par élimination.*

Ce faible rendement s'explique par le caractère exceptionnel de l'usage.

Nous trouvons ici une confirmation des remarques faites précédemment au sujet de l'acquisition des articles contractés.

Le sujet se « bloque » devant l'usage qui s'écarte de la norme

acquise antérieurement. L'interférence proactive renforce ce phénomène, en particulier pour les réponses :

ma oreille 28/145,
m' oreille ..... 3/145.

c) *Systématisation.*

Cette dernière réponse : m'oreille témoigne d'une réflexion qui du traitement de l'article transpose un usage acquis à l'adjectif possessif (l'oreille - m'oreille). Nous y voyons le jeu clairement traduit des phénomènes d'abstraction, de généralisation et de systématisation.

Les autres erreurs proviennent d'une élucidation de la difficulté (ses-tes-mes) par une réponse correcte en soi mais inadaptée au problème posé. N'est-ce pas là la traduction à l'état naissant d'un comportement verbal assez courant chez des sujets qui cherchent la correction sans faire l'effort nécessaire pour retenir le code.

C. — Sémantisme de « formes »

Le choix de l'article

Conditions de l'enquête identiques aux précédentes.

Population : 140 sujets.

Formulation :

Mettre un article

Pierre mange ... bonbon
Pierre mange ... pain
Pierre mange ... pomme
Pierre mange ... confiture

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Série 1

Pierre mange			
	un	bonbon	: 53/140
	le	bonbon	: 18
	du	bonbon	: 39
	une	bonbon	: 1
	la	bonbon	: 4
	de la	bonbon	: 10
	des	bonbons	: 2
	de	bonbon	: 7
	bonbons		: 4
	incompris		: 2
			140

Série 2

Pierre mange			
	du	pain	: 118/140
	le	pain	: 8
	un	pain	: 2
	la	pain	: 1
	de	pain	: 4
	de la	pain	: 1
	des	pains	: 1
	dans	pain	: 1
	incompris		: 4
			140

Série 3

Pierre mange			
	une	pomme	: 48/140
	la	pomme	: 12
	de la	pomme	: 42
	des	pommes	: 3
	de le	pomme	: 1
	du	pomme	: 13
	le	pomme	: 6
	un	pomme	: 4
	de	pomme	: 6
	incompris		: 5
			140

Série 4

Pierre mange			
	de la	confiture	: 89/140
	la	confiture	: 14
	une	confiture	: 4
	des	confitures	: 1
	du	confiture	: 13
	de le	confiture	: 2
	un	confiture	: 2
	le	confiture	: 5
	de	confiture	: 3
	incompris		: 7
			140

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

On peut considérer comme correctes les réponses :

Pierre mange	un	bonbon	: 71/140
	le	bonbon	
Pierre mange	du	pain	: 128/140
	le	pain	
	un	pain	
Pierre mange	une	pomme	: 60/140
	la	pomme	
Pierre mange	de la	confiture	: 89/140

Pour 140 sujets, l'enquête représentait 560 réponses.

Nombre de réponses justes 348
Nombre de réponses fausses ... 212
soit pourcentage d'erreur ..... 37,84 %
pourcentage de réponses justes .. 62,14 %

Le rendement de l'acquisition est donc ici nettement inférieur aux précédents.

Si l'on cherche à apprécier la pertinence des réponses, il conviendra de réduire encore le pourcentage des réponses justes puisque seules seront considérées comme telles :

Pierre mange un	bonbon	:	53/140
Pierre mange du	pain	:	118
Pierre mange une	pomme	:	48
Pierre mange de la	confiture	:	89
			308

soit pertinence : 55 %.

b) *La compréhension du système.*

Compte tenu des réponses dues au hasard, il nous semble correct de déduire de ces résultats que 50 % à peine des sujets ont compris la valeur des structures acquises et sont capables de s'en servir avec pertinence.

c) *Les interférences proactives.*

Celles qui sont dues aux erreurs d'identification du genre sont fort peu considérables.

Ce sont en fait les oppositions :

art. indéfini / article défini
art. indéfini // art. partitif ou
art. défini // art. de substance

qui sont l'occasion des inhibitions les plus fréquentes.

		(Série)	
« le »	pour « un »	S. 1	18/140
« la »	pour « une »	S. 3	12/140
« le » ou « un »	pour « du »	S. 2	10/140
« la » ou « une »	pour « de la »	S. 4	18/140
« du » / « de la »	pour « un » ou « le »	S. 1	49/140
« de la » / « du » / « de le »	pour « une » ou « la »	S. 3	56/140

Il ne s'agit plus ici de la restitution d'un système morphologique rigide bien que capricieux, mais d'un choix qui suppose une intelligence nuancée des structures grammaticales utilisées. Le sujet ne pourra effectuer ce choix avec pertinence que dans la mesure où il saisit les nuances sémantiques qu'il implique. A la fin d'un mois d'étude de la langue, même au rythme de deux heures par jour, nous devons admettre qu'un élève sur deux, seulement, en moyenne est capable de faire ce choix avec pertinence. Cela souligne la part de l'intelligence, de l'intuition dès les premières démarches de l'acquisition !

D. — Irrégularité du système

Rétention d'une construction opposée au système de base — « Il a un livre // il n'a pas de livre »

Conditions analogues aux enquêtes précédentes.

Population : 145 sujets.

Formulation :

a) Paul a un livre,
Hélène n'a pas ... livre ;

b) Hélène a des gants,
Paul n'a pas ... gants.

Résultats numériques :

a) correct : 116		incorrect : 29
b) correct : 80		incorrect : 65

Analyse du détail des erreurs :

a)	un livre	24	*b*)	des gants	60
	des livre (1)	1		du gants	1
	le livre	1		rien gants	1
	du livre	2		les gants	1
	incompris	1		du gant (1)	1
		29		incompris	1
					65

COMMENTAIRE :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

Rendement global :

Pourcentage de réponses correctes ..... 67,58 %
Pourcentage de réponses incorrectes .... 32,41 %

Ce rendement global est assez voisin des précédents.

Rendement relatif :

Ce sont les rendements relatifs des questions *a*) et *b*) qui paraissent particulièrement remarquables :

a) (pas de) - singulier ..... 80 %,
b) (pas de) - pluriel ..... 55,17 %.

b) *Simplification par élimination.*

Le même phénomène de « déperdition » signalé précédemment a joué.

Pour deux structures voisines, acquises consécutivement, la seconde est de beaucoup la plus fragile.

Ici, de plus, la notion de pluriel qui s'exprime généralement par un traitement différent de l'article a contribué à mettre en cause l'acquis puisque, dans une proportion de 42,85 % (60 cas sur 140, la réponse a été : « pas des gants », alors que nous avons seulement dans une proportion de 17,14 % (24 cas sur 140), la réponse « pas un » pour « pas de » livre (singulier). Ce dernier résultat nous permet de dire que plus un fait paraît aberrant, moins il est aisément retenu.

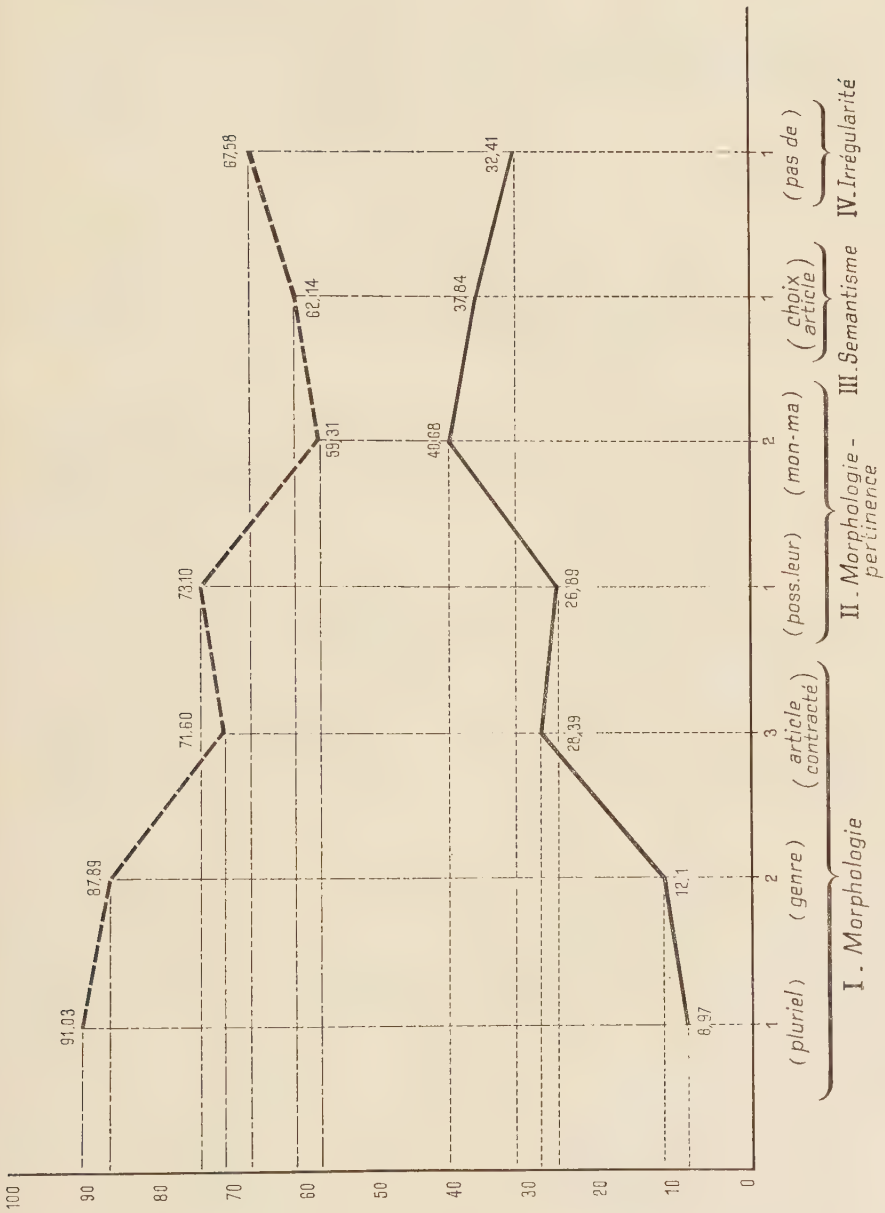
E. — COMPARAISON DES RÉSULTATS

(tableau page suivante)

COMMENTAIRE :

Les résultats numériques que nous avons obtenus du fait du caractère limité de ces enquêtes ne peuvent avoir qu'une valeur indicative.

Toutefois, ces résultats illustrent et corroborent l'analyse des comportements que nous avons poursuivie dans les précédents chapitres.


100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
91,03
87,89
71,60
73,10
59,31
62,14
67,58
8,97
12,1
28,39
26,69
40,68
37,84
32,41
1
2
3
1
2
1
1
(pluriel)
(genre)
(article contracté)
(poss.leur)
(mon-ma)
(choix article)
(pas de)
I. Morphologie
II. Morphologie - pertinence
III. Semantisme
IV. Irrégularité

Nous retiendrons des données statistiques les constatations suivantes :

1. Les premières acquisitions sont retenues avec un rendement supérieur à celui des acquisitions ultérieures.

2. Le rendement tend à se stabiliser ensuite entre 60 et 70 %.

3. La stabilisation des acquisitions reste donc à ce niveau assez précaire.

4. La régularité des systèmes favorise cette stabilisation.

5. La fréquence d'usage, l'antériorité dans le temps, de l'acquisition, favorisent la correction quand le système concerné reste globalement irrationnel (ex. : le genre).

6. L'incorrection dépend :

... soit de phénomènes d'interférence proactive,
... soit d'un effort de réorganisation logique de l'acquis,
... soit de la rémanence qui joue toujours avec plus d'insistance quand le système de la langue est complexe, défaillant ou même inexistant.

7. Le recodage, qui conduit le sujet à « construire » un système au moment où il ne saisit pas ou mal celui qu'il acquiert, agit dès le début de l'acquisition.

Les fautes commises pour la formation du pluriel et l'identification du genre nous montrent ce mécanisme à l'état naissant, dans son aspect négatif. Il faut ajouter que le recodage joue, également, quand le système est cohérent. C'est alors un aspect de l'élargissement.

8. Les performances sont plus médiocres quand :

- Elles mettent en cause une intuition sémantique déjà fine ;
- Elles font appel à une mémoire purement formelle.

Ceci nous semble confirmer la contrainte très forte exercée sur l'acquis par l'intelligence et les facultés de généralisation et de systématisation qui en découlent.

II. — ENQUÊTES COMPLÉMENTAIRES

(Fin du deuxième mois du II[e] degré)

Ces enquêtes ont porté sur les mêmes sujets, mais deux mois plus tard. Ils se trouvaient alors au II[e] degré à la fin du 2[e] mois.

Ils avaient donc eu 80 heures de français en plus et totalisaient 120 heures de classe.

Ces enquêtes, formulées d'une manière nécessairement différente, ont porté sur les acquisitions du I^er^ degré qui avaient été contrôlées par les premières enquêtes, après 40 heures d'enseignement.

A. — Morphologie

Forme du féminin des adjectifs et du masculin des adjectifs

Conditions :

3 mois de français : 2 h. par jour.
Population : 147 sujets.

Formulation :

a) Paul est grand	Hélène est ...
b) Le livre est gris	La maison est ...
c) La maison est belle	Le château est ...
d) La règle est longue	Mon bras est ...

Résultats numériques :

	R. correctes		R. incorrectes
a) grande	144		3
b) grise	137		10
c) beau	139		8
d) long	132		15
	552	+	36 = 588

Détail des incorrections :

a) grande	grand	: 1	*d*) long	longue	: 9
	incompris	: 2		longuée	: 1
b) grise	grisé	: 1		longe	: 2
	grisse	: 6		gros	: 1
	gris	: 3		incompris	: 1
c) beau	bel	: 4			
	bellée	: 1			
	bon	: 3			

COMMENTAIRE :

a) *Rendement de l'acquisition.*

Le rendement global :

Réponses correctes	93,87 %
Réponses incorrectes	6,10 %

Le rendement relatif :

a) grande	97,95 %
b) grise	92,51 %
c) beau	94,55 %
d) long	89,79 %

b) *Les inhibitions rétroactives.*

Les acquisitions postérieures continuent de gêner la restitution des acquisitions antérieures :

- Participe passé - gris*é* pour grise.

On peut interpréter de la même manière :

- longuée, bellée ;
- grisse peut être :
  soit une faute de phonétique ;
  soit une influence de épais, épaisse, gros, grosse.

B. — LE SÉMANTISME DES FORMES

choix de l'article

CONDITIONS :

Même population, mais 117 sujets présents seulement.

FORMULATION :

« Voici mon salon. Il y a une table, des chaises, un fauteuil. Asseyez-vous sur .. fauteuil, posez votre livre sur ... table et vos gants sur ... chaise. »

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Le fauteuil	111/117
La table	114/117
Une chaise	103/117
	328/351

Détail des incorrections :

Le fauteuil	la fauteuil	2
	cette fauteuil	3
	ce fauteuil	1
La table	cette table	2
	ce table	1
Une chaise	la chaise	10
	cette chaise	4
		23

Remarque : L'emploi, correct, des démonstratifs, n'est pas une faute mais une option.

COMMENTAIRE :

a) *Rendement de l'acquisition.*

Le rendement global :

Réponses correctes	93,44 %
Réponses incorrectes	6,55 %

Le rendement relatif :

Art. défini	96,15 %	correct
....	3,84 %	incorrect
Art. indéfini	88,03 %	correct
....	11,96 %	incorrect

L'article indéfini, dont le choix supposait que le sujet avait une certaine conscience de sa pertinence, est moins utilisé que l'article défini.

b) *Interférence et recodage.*

L'emploi du démonstratif qui constitue une solution élégante ressortit toutefois au phénomène de l'interférence rétroactive (l'acquisition postérieure gêne l'acquisition antérieure).

Elle indique une certaine tendance des sujets à éviter la forme qui suppose le choix le plus nuancé, au profit de la forme la moins difficile à manier, donc la plus commode. Il s'agit là de la tendance du recodage de l'acquis ; le sujet ne gardant pour son usage que les formes ou les structures dont l'emploi lui paraît le plus aisé.

C. — « Pas de »

Conditions de l'enquête identiques a celles de la précédente.

Population : 117 sujets.

Formulation :

a) J'ai un livre	Paul n'a pas ... cahiers
b) J'ai des cahiers	Paul n'a pas ... livre

Résultats numériques :

a) Pas de livre	R. correctes	93
	R. incorrectes ..	24
		117
b) Pas de cahiers	R. correctes	76
	R. incorrectes ..	41
		117

Détail des incorrections :

Pour *a*) Pas de livre	pas un	14
	pas des	5
	pas du	1
	pas le	4
		24
Pour *b*) Pas de cahiers	pas des	23
	pas un	10
	pas deux	2
	pas les	6
		41

COMMENTAIRE :

a) *Rendement de l'acquisition.*

Rendement global :

R. correctes .... 72,22 %
R. incorrectes .. 27,77 %

Rendement relatif :

pas de livre (singulier) .. 79,48 %
pas de cahiers (pluriel) .. 64,95 %

b) *Importance de l'action de la simplification par élimination.*

pas un livre .... 14 réponses, soit 11,96 %
pas des livres ... 23 réponses, soit 19,65 %

D. — Comparaison des résultats acquis au IIe degré avec ceux du Ier degré

Il ne s'agit pas ici, sinon pour la dernière enquête, de contrôler avec rigueur une acquisition identique mais de comparer le comportement d'un groupe placé à deux moments de sa progression, devant des difficultés d'ordre similaire.

Nous résumerons donc par deux graphiques séparés les résultats comparés.

Le premier graphique groupera les réponses obtenues au Ier degré et au IIe degré pour la rétention du genre et pour le choix de l'article.

Le second graphique résumera le comportement des mêmes sujets pour le traitement de « pas de ».

COMMENTAIRE.

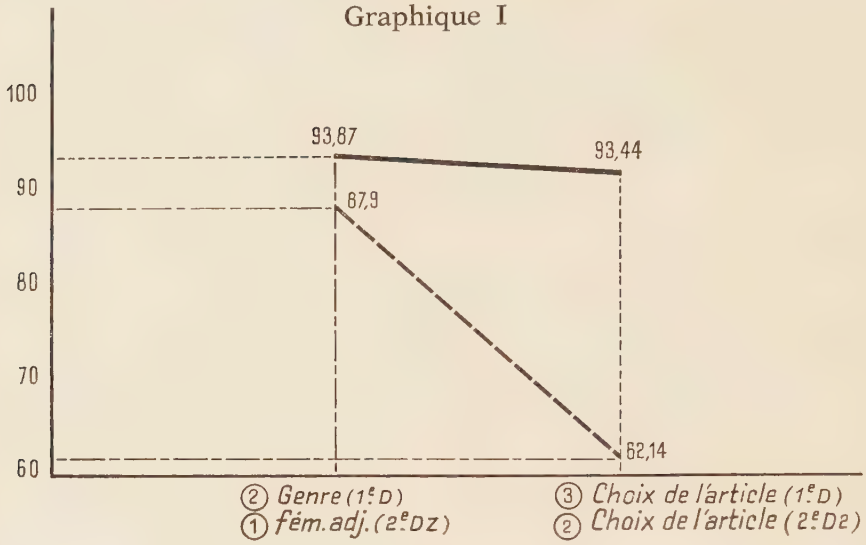
Les performances du IIe degré tendent à s'égaliser pour des difficultés différentes.

(1) morphologie - donc mémoire pure

(2) choix de l'article - donc pertinence et intelligence.

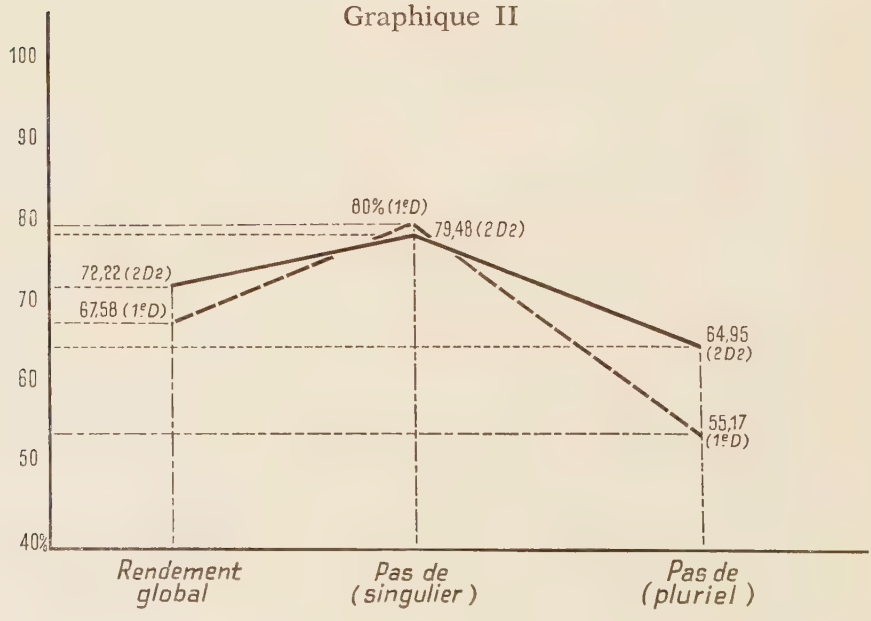
Les enquêtes faites au IIe degré portant sur des connaissances acquises au Ier degré conduisent à des performances très satisfai-

Graphique I



santes et meilleures que celles obtenues au I[er] degré. Nous devons en conclure que l'acquis du I[er] degré s'est, au cours du II[e] degré, stabilisé dans le comportement verbal du plus grand nombre. Il s'agit ici d'un processus de renforcement très conforme aux lois de l'apprentissage.

Graphique II

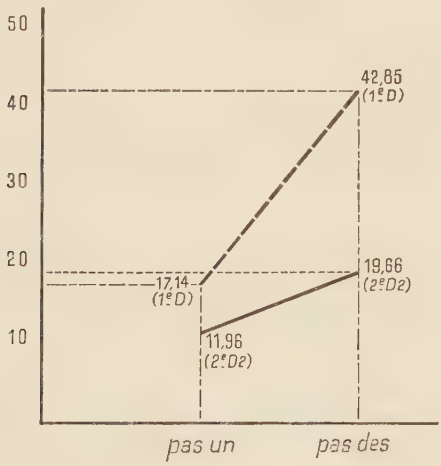


COMMENTAIRE.

Si les performances au niveau du II[e] degré sont comparables à celles du I[er] degré pour « pas de » (singulier), elles sont nettement meilleures pour « pas de » (pluriel) malgré une fréquence d'erreur assez étendue et qui ne fait que traduire la force des mécanismes intellectuels : généralisation - déduction logique - qui organisent l'acquisition.

L'action de l'interférence est donc considérablement réduite comme le met en évidence le graphique ci-contre (2bis).

Graphique II bis



« Pas de » disparaît moins nettement que « pas un » au II[e] degré, peut-être parce que les performances du I[er] degré étaient déjà très bonnes pour « pas de » (singulier).

Pour « pas des », l'action de l'interférence est au II[e] degré réduite de plus de la moitié par rapport au I[er] degré (de 42,85 à 19,65).

III. — ACQUISITIONS SPÉCIFIQUES DU II[e] DEGRÉ
(3[e] mois du II[e] degré)

160 h. de classe.

La population de base était la même que celle de toutes les enquêtes précédentes.

Nous rendrons compte ici de deux séries d'enquêtes portant sur des acquisitions spécifiques du II[e] degré :

A) l'emploi de dont ;

B) l'expression de la condition.

L'analyse des résultats nous permettra de contrôler les processus de rétention analysés précédemment.

Les remarques consécutives à ces enquêtes nous amèneront, par la confrontation avec les résultats acquis précédemment, à dégager l'orientation générale de la progression.

A. — Emploi de DONT

CONDITIONS :

Population identique à celle de toutes les enquêtes précédentes, mais réduite à 116 sujets.

II[e] degré, 3[e] mois, soit 160 heures de français.

FORMULATION :

« Paul achète un livre. La couverture du livre est rouge. »
Complétez en une seule phrase :
« Paul achète un livre ..... »

Remarque : La solution du problème posé n'est pas autrement suggérée. Ceci offre aux sujets la possibilité de traitements différents et théoriquement tous éventuellement possibles du fait des acquisitions antérieures.

... Paul achète un livre dont la couverture est rouge.
... Paul achète un livre, la couverture duquel est rouge.
... Paul achète un livre avec une couverture rouge.

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Choix correct de dont 94/116
(+ 2 voir duquel)

Choix de duquel

... avec une syntaxe correcte ... 1/116
(il propose également dont)

... avec une syntaxe incorrecte .. 5/116
(l'un propose également dont)

... avec une couverture rouge ... 3/116

Choix incorrect d'un relatif :	lequel	2
	que	4
	où	1
	dequel	2
... incompris		4
		116

Commentaire :

a) *Le rendement de l'acquisition.*

R. correctes	99/116,	soit 85,34 %*
R. incorrectes	17/116,	soit 14,66 %*

b) *Choix des solutions :*

dont	94 + 2	soit 91,42 %*
duquel (si lon tient compte des réalisations incorrectes)	8,	soit 7,61 %*
avec une couverture rouge	3,	soit 2,85 %*
	105	
réponse incorrecte ou incompréhension	11	
	116	

B. — Expression de la condition

Conditions :

Population identique à celle de toutes les enquêtes précédentes mais réduite à 116 sujets.
II^{e} degré, 3^{e} mois, soit 160 heures de français.

Formulation :

« Je n'ai pas de cigarettes. Je ne fume pas. »
« Si ..... »

Remarques :

1° La formulation est conforme à la présentation de la structure lors de son acquisition. Cette manière de faire garantit au stimulus verbal que constitue l'énoncé une efficacité maximale

* Calculs des pourcentages établis sur 105.

pour déterminer la réponse verbale primaire acquise un mois auparavant.

2° A cette réponse se sont ajoutées d'autres réponses acquises ultérieurement qui peuvent être considérées comme valables.

« Si j'ai des cigarettes je fume » ;
« Si j'ai des cigarettes je fumerai. »

RÉSULTATS NUMÉRIQUES :

Réponses correctes :

- *1er choix :* « Si j'AVAIS des cigarettes, je fumerAIS ».	75
- *2e choix :* « Si j'ai des cigarettes, je fume »	5
- *3e choix :* « Si j'ai des cigarettes, je fumerai »	4
	84 / 84

Réponses incorrectes :

« Si j'AURAIS des cigarettes, je fumerais »	15
« Si j'AVAIS des cigarettes, je fumerAI »	9
« Si j'aurai des cigarettes, je fumerai »	1
« Si j'aurai des cigarettes, j'aurai fumé »	1
« Si je n'avais pas de cigarettes, je n'avais pas fumé » ..	1
« Si j'étais des cigarettes, je fumerais »	3
Incompris	2
	32 / 32
	116

COMMENTAIRE :

a) *Rendement de l'acquisition.*

Globalement	84/116,	soit	72,5 %
Réponses primaires :			
« Si j'avais des cigarettes, je fumerais »	75/116,	soit	64,65 %
Réponses secondaires :			
« Si j'AI des cigarettes, je fume »	5/116,	soit	4,31 %
« Si j'ai des cigarettes, je fumeRAI »	4/116,	soit	3,44 %
Total réponses secondaires	9/116,	soit	7,75 %
Réponses incorrectes	32/116,	soit	27,59 %

b) *Rétention et fréquence.*

La formulation de la réponse mettait en jeu trois combinaisons possibles. C'est évidemment la plus fréquente et la première acquise qui a été retenue par le plus grand nombre.

Chaque combinaison faisait appel à deux systèmes paradigmatiques. Il est intéressant de noter que le premier système a été mieux retenu.

Pour 32 réponses incorrectes, nous en relevons 10 qui débutent correctement par : « Si j'avais... »

Si nous comparons avec la rétention de la structure complète, nous pouvons donc dire que nous obtenons :

85 réponses correctes pour la 1re forme,
contre 75 réponses correctes pour la 2e,
soit un pourcentage supérieur de 8,62 %.

c) *Rémanence.*

Compte tenu des langues maternelles et de l'analyse du détail, nous devons constater que la forme incorrecte :

« Si j'aurais des cigarettes, je fumerais » tient probablement pour certains à l'influence déformante du substrat.

Sur 15 cas, 10 sont le fait d'hispanophones.

d) *Processus de systématisation.*

Les autres cas (5) peuvent se justifier par des processus de simplification par élimination aboutissant à une systématisation incorrecte et à un recodage.

e) *Le choix des solutions.*

La forme « si j'avais ... je fumerais » est d'une manière écrasante restituée par les sujets.

C. — Comparaison des résultats obtenus en I et en II

La notion de disponibilité.

Il est intéressant de comparer les résultats obtenus pour les deux enquêtes :

1) Emploi de « dont » ;

2) Expression de la condition.

La première acquisition reste de beaucoup la plus disponible au moment de la restitution.

Les relations entre ces différentes performances montrent, par ailleurs, que le rapport de disponibilité entre la première rétention et les autres reste sensiblement la même pour les deux formes les plus disponibles.

$$\text{Rapport } \frac{\text{DONT}}{\text{duquel}} \quad \frac{91{,}42}{7{,}61} = 12$$

$$\text{Rapport } \frac{\text{« Si j'avais .... je fumerais »}}{\text{« Si j'ai ..... je fume »}} \quad \frac{64{,}65}{4{,}31} = 15$$

$$\text{Rapport } \frac{\text{DONT}}{\text{avec une}} \quad \frac{91{,}42}{2{,}85} = 32$$

$$\text{Rapport } \frac{\text{« Si j'avais .... je fumerais »}}{\text{« Si j'ai ..... je fumerai »}} \quad \frac{64{,}65}{3{,}44} = 19$$

Cette « constante » peut elle s'expliquer ?

Elle tient aux conditions mêmes de l'acquisition. La première forme est de loin celle qui a donné lieu aux performances les plus nombreuses et aux remplois les plus fréquents. Les autres formes ont été découvertes par les références à la première sans qu'aucune insistance n'ait été apportée à leur activation.

S'il nous est impossible de déterminer exactement les rapports entre la fréquence de présentation et la disponibilité de la forme, parce que cette recherche ne nous a pas paru avoir ici une importance essentielle, nous pouvons du moins être sûrs qu'ils existent.

En outre, le processus de simplification par élimination a joué ici d'une manière positive. Les sujets ne cherchent à retenir réellement que ce qu'ils considèrent comme absolument nécessaire à leurs besoins verbaux pour s'assurer une communication efficace.

Une hiérarchie dans l'importance des acquisitions s'établit donc. Les indices de comparaison traduisent ces phénomène.

IV. — **Comparaison entre les rendements de la rétention**

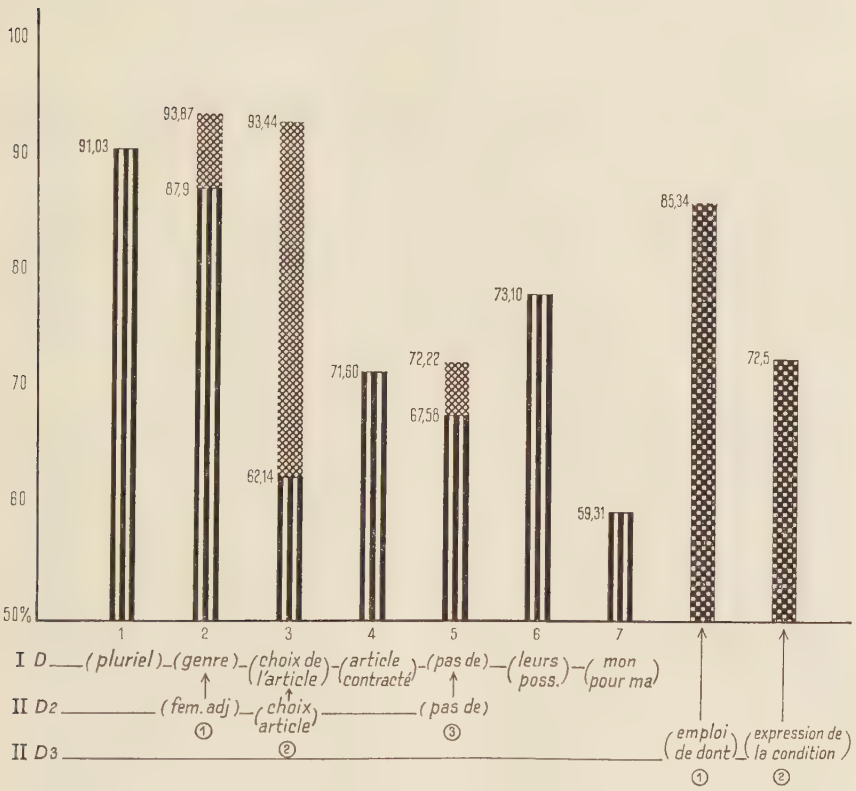
a) au 1er degré,

b) au 2^{e} degré, pour les acquisitions spécifiques du 1er degré,

c) au 2^{e} degré, pour les acquisitions spécifiques de ce degré.

a) Tableau récapitulatif

Le tableau qui suit permet de récapituler les résultats que nous venons d'analyser et rendra plus aisé le contrôle de nos commentaires.



b) Commentaire

La moyenne de chaque série de performances s'établit comme suit :

a) 1er degré 73,23

b) performances portant sur des connaissances acquises au 1er degré et renforcées au 2e degré 86,51

c) performances concernant des acquisitions spécifiques du 2e degré 78,92

La concordance de ces chiffres est assez intéressante. Le rendement s'équilibre en fait autour de pourcentages assez voisins.

Moyenne : 79,55

Comme ces enquêtes ont porté sur une population homogène, il ne nous semble pas gratuit d'extrapoler, à partir de ces résultats, des remarques qui se rapportent au comportement de l'individu.

1° *Au Premier Degré.*

Nous avons constaté statistiquement une sorte de dévalorisation du rendement presque régulière de la première enquête à la septième.

Sans pour autant oublier la valeur statistique, collective, de cette donnée, il nous semble possible de considérer qu'elle reflète bien à ce niveau un comportement individuel type. L'effet cumulatif de complexité que produit chaque nouvelle connaissance acquise a pour conséquence d'en rendre la rétention plus fragile.

2° *Au Deuxième Degré* (pour les acquisitions du 1er Degré).

Les résultats des enquêtes de la série *b* mettent en évidence l'efficacité du renforcement.

Les rendements sont légèrement mais nettement supérieurs au rendement le meilleur obtenu au premier degré. La comparaison des rendements moyens vérifie cette constatation.

Nous y voyons l'action d'un dynamisme de la rétention et de la compréhension.

Par la pratique répétée de l'acquis, celui-ci se consolide, se met en place dans la conduite verbale de chaque sujet et forme système.

3° *Au Deuxième Degré* (pour les acquisitions spécifiques du Degré).

Le rendement moyen est supérieur au rendement moyen du 1er Degré et peu éloigné du rendement des acquisitions du 1er Degré renforcées au second.

Cette constatation met en évidence l'existence d'un processus d'habituation à la difficulté qui fait que, les premières difficultés surmontées, le sujet parvient à une aisance de plus en plus nette pour franchir les étapes suivantes après avoir marqué le pas. Il y a donc un seuil critique au niveau du premier degré. Après l'avoir dépassé, le sujet est capable d'une progression plus régulière sanctionnée par de meilleurs rendements.

Rétention et fixation.

L'analyse des phénomènes de rétention débouche sur le problème de la fixation.

Les travaux de WOODWORTH (107) et d'EBBINGHAUS (24) portant sur l'apprentissage mettent en lumière des faits analogues.

Pour WOODWORTH, l'apprentissage est un processus dynamique qui permet au sujet qui a maîtrisé une tâche de retrouver un état d'équilibre.

Dans la perspective qui nous intéresse, l'état d'équilibre est atteint lorsque le sujet est capable de fournir la réponse verbale conforme aux habitudes du groupe dont il emprunte la langue. Toutefois, le sujet cherche parfois cet état d'équilibre par des voies personnelles : rémanence, recodage, lui permettant de donner une réponse verbale, sinon correcte du moins intelligible, ce qui constitue le moyen de satisfaire à la condition essentielle de l'utilisation du langage qui est d'assurer l'efficacité de la communication.

A cet égard, les performances que nous avons étudiées précédemment montrent que dans une proportion voisine de 100 % le sujet est parvenu à transmettre l'information soit au 1er Degré, soit au 2e. Seuls les sujets n'ayant pas compris le problème qui leur était posé ont échoué (environ 5 ou 6 sujets pour chaque test, soit une proportion très faible).

La correction n'est atteinte que si le sujet se souvient de la contrainte de l'usage. Or, cette contrainte, à ce niveau de début, ne dépend que de la fidélité de la mémoire. Les travaux d'EBBINGHAUS nous montrent que le rendement de l'apprentissage est fonction de son organisation.

Le temps pour EBBINGHAUS « est un facteur déterminant de la rétention du matériel appris ». Ce point de vue semble assez bien illustré par la confrontation des résultats du 1er degré et du 2e. La conservation des inhibitions proactives en particulier en ce qui concerne l'usage de « pas de » est significative.

Les recherches d'EBBINGHAUS expliquent également que certaines performances sont conservées d'une manière préférentielle. Dans la perspective de ses travaux (il s'agissait de la rétention de diverses séries de syllabes sans signification) la rétention privilégiée concernait la première et la dernière syllabe d'une série par rapport à la syllabe médiane. En ce qui nous concerne, nous devons constater que certaines performances sont d'un rendement meilleur : au 1er degré, la première acquisition, qui est celle du nombre et à l'intérieur de cette première acquisition, les premiers termes acquis. Mais, en fait, et d'une manière régulière

les acquisitions initiales pour chaque série gênent considérablement les suivantes par le jeu des interférences proactives et aussi par le fait des « organisations » systématisantes que le sujet impose à cet acquis.

Rétention et intelligence.

Cette remarque nous conduit à penser que la rétention dépend d'abord *a priori* de l'organisation trouvée par le sujet dans son acquis. Si cette organisation est conforme au système le rendement est satisfaisant ; si l'organisation s'en écarte, le rendement diminue.

Seule la répétition qui agit comme renforcement stabilise alors l'acquis et en rapproche les performances de la norme de la langue. Nous tenons là l'explication de la supériorité marquée des rendements au 2e Degré par rapport au 1er.

L'activité structurante de l'intelligence tend à écarter les réalisations verbales du sujet de la norme de la langue ; ce sont les répétitions successives qui, détruisant l'action négative de l'activité structurante, conduisent le sujet à des réalisations de plus en plus conformes aux normes de la langue seconde.

La fixation.

Ces « vues » nous permettent d'envisager la fixation comme une résultante de deux forces qui orientent l'apprentissage.

(1) Les contraintes du « protocole » de la langue.

(2) La tendance structurante organisatrice de l'intelligence du sujet au cours de l'apprentissage.

Accès à un état d'équilibre.

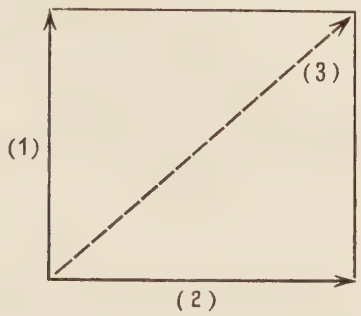
Un graphique résume le processus de fixation.

Une conduite moyenne (3) ou résultante est progressivement adoptée par lui. Elle correspond à un état d'efficacité maximale de l'action verbale pour un effort de rétention et d'adaptation minimal. Cette conduite moyenne s'exprime dans le traitement des formes ou des structures, du vocabulaire et de la prononciation.

(1) Contrainte du protocole ;

(2) Tendances verbales propres au sujet ;

(3) Résultante permettant une efficacité maximale au prix d'un effort minimal d'adaptation.



Nous considérons la fixation comme satisfaisante lorsque (3) est la bissectrice de l'angle formé par (1) et (2).

C'est en agissant sur le paramètre (2) que l'on améliore l'acquisition puisque (1) est constant et fixe.

Cette vue schématique du processus de rétention et de fixation résume les conceptions complémentaires de WOODWORTH et d'EBBINGHAUS concernant les apprentissages et appliquées à l'acquisition du langage.

CHAPITRE II

LES MÉCANISMES DE SYNTHÈSE DU PREMIER NIVEAU

I. Fréquence et Disponibilité

Définition.
Les limites de ce processus au niveau des débutants.
Rétention et fréquence - Les structures grammaticales.
Fréquence et Disponibilité - Le vocabulaire.
Conditions et nature des enquêtes.
Formulation de l'enquête.
Analyse des résultats.
Interprétation quantitative - Bases.
Résultats numériques globaux.
Tableau récapitulatif.
Commentaire.
Comparaison entre les deux groupes.
Signification psycholinguistique.
« Subjectivisation » du savoir verbal.
Les listes types.
Comparaison des listes types.
Le rapport fréquence/nombre de sujets.
La notion de disponibilité.
Conclusion.

II. Le Recodage

Définition.
Valeur négative ou positive du recodage.
Exploitation pédagogique du recodage.
Délimitation de l'action du recodage sur les systèmes qui constituent la langue :
I. *Système morphologique.*
II. *Constructions syntagmatiques.*
III. *Organisation syntaxique de l'énoncé verbal.*
IV. *Lexique.*
V. *Comportement verbal général.*
Recodage et progression dans l'acquisition.
Caractère spécifique de l'action du recodage.
Importance de la base individuelle.
Recodage et prononciation.
La loi d'économie de l'effort et le recodage.
Le recodage, réaction contre la saturation.
Recodage et Pédagogie.

III. L'Auto-Contrôle

DÉFINITION.
LES FONDEMENTS :
L'automatisme.
Le recodage.
LES DIFFICULTÉS D'INVESTIGATION.
LE COMPORTEMENT DU DÉBUTANT.
La formation de l'auto-contrôle.
Les obstacles initiaux.
Le rôle de la compréhension du système.
INTÉRÊT D'UNE INVESTIGATION SYSTÉMATIQUE.
BASES DE L'INVESTIGATION.

I. *Systèmes syntagmatiques :*
- conditions de l'enquête - formulation,
- organisation,
- analyse numérique des résultats :
  a) globalement,
  b) pourcentages,
- commentaire :
  analyse du détail,
  tableau récapitulatif,
  constatations.

II. *Système lexical :*
- conditions de l'enquête,
- formulation,
- organisation.

Interprétations numériques :
Critères d'interprétation :
I. Identification,
II. Pertinence.
Rapports obtenus :
I. Identification,
II. Pertinence.

ANALYSE DES RÉSULTATS.
Identification.
Tableau.
Commentaire.
Pertinence.
Tables de comparaison.
Commentaire.
Tableau de comparaisons - Pertinence/identification.
ANALYSE DE DÉTAIL.
CONCLUSIONS.
1. *La mémoire des mots.*
2. *Fréquence et disponibilité.*
L'AUTO-CONTRÔLE - CONCLUSIONS GÉNÉRALES.

IV. Les phénomènes de décharge

DÉLIMITATION DE CES PHÉNOMÈNES.
1. *Cas de rémanence.*
2. *Désorganisation de la chaîne verbale* (1re articulation).
3. *Désorganisation de la seconde articulation.*
4. *Reconstruction de la chaîne verbale.*

ANALOGIE DE CES PHÉNOMÈNES AVEC CERTAINES MANIFESTATIONS PATHOLOGIQUES :
IDENTITÉ PROBABLE D'ORIGINE.
IMPORTANCE DE CES PHÉNOMÈNES.

1. Fréquence et Disponibilité

Définition.

La fixation résulte, comme nous l'avons vu, d'un certain équilibre entre la contrainte du code verbal, de nature sociale, et les habitudes antérieures du sujet. Elle traduit, en fait, la formation d'un comportement verbal qui tend à répondre aux besoins spécifiques du sujet en lui assurant un rendement maximal pour un effort minimal.

Ainsi la fixation a-t-elle pour conséquence de renforcer les processus de rétention quand ceux-ci portent sur des éléments utilisés par le sujet ou de les éteindre s'ils ont joué sur des éléments qui tombent en désuétude.

Dans cette perspective le facteur essentiel de la fixation est la fréquence d'usage dont le corollaire est la disponibilité.

Nous entendons par là que plus un mot ou plus une structure est utilisée fréquemment par le sujet, plus elle est disponible et tend dans son comportement verbal à se substituer à tout autre mot ou structure qui pourrait prendre la place du terme concerné.

Les limites de ce processus au niveau des débutants.

Rétention et fréquence - les structures grammaticales.

Au niveau des débutants, les possibilités de choix en ce qui concerne les structures restent très limitées. Il n'y a donc pas lieu de s'interroger sur les processus de sélectivité. Leur rétention, comme leur fixation dépendent de la fréquence de leur usage.

On le constate particulièrement au sujet des genres et de la morphologie des verbes.

Le non usage ou l'usage irrégulier favorisent soit l'oubli, soit les phénomènes de déformation que nous avons cités antérieurement.

Fréquence et Disponibilité - Le vocabulaire.

Par contre, le vocabulaire acquis est le secteur privilégié où les processus complexes qui déterminent les rapports : disponibilités / fréquences jouent dès le niveau des débutants.

L'enquête, ou plutôt la série d'enquêtes, sur laquelle nous nous baserons n'a d'autre but que de mettre en évidence certains des facteurs qui mettent en lumière la façon dont s'organise la disponibilité.

Conditions et nature des enquêtes.

Les enquêtes ont été poursuivies avec des sujets parvenus au terme du 3e mois au IIe degré, soit 160 heures de leçon.

Il faut préciser que ces sujets vivaient à Paris même puisque étudiants de l'École Pratique.

Ce fait, qui n'a pas une grande importance pour l'acquisition des structures morphologiques et syntaxiques relevant de la systématique de la langue, en prend une, singulière, pour le vocabulaire qui s'enrichit et se dénature sous la contrainte de la réalité quotidienne. Il s'agit d'un groupe non utilisé dans les autres enquêtes.

Formulation de l'enquête.

Chaque sujet recevait un formulaire présenté comme le schéma ci-dessous. Il était invité à mettre dans chacune des colonnes les 10 mots (disponibles) qui se présentaient à son esprit en fonction du thème indiqué par le mot-clé.

La durée totale de l'exercice était limitée à 15 minutes.

	Maison	Repas	Ville	Campagne	Corps humain
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Deux groupes d'étudiants ont été soumis à ce test. Bien entendu, le niveau était le même pour les deux groupes.

Le 1er groupe comprenait 68 sujets :

Le 2e n'en comprenait que 17.

Il eût été plus facile d'aboutir à des résultats statistiques glo-

baux. La distinction des deux groupes (le 2e était numériquement le quart du 1er) nous a paru présenter, compte tenu des intentions de cette enquête, un intérêt non négligeable.

Analyse des résultats.

L'analyse statistique posait ici quelques problèmes. Il s'agissait de tirer des faits, des résultats significatifs, ce qui supposait l'adoption d'un système fixe de comparaison et d'étalonnage.

Interprétation quantitative - Bases.

1° L'enquête portait sur 68 + 17 sujets soit : 85 ; pour chaque colonne chaque sujet pouvait théoriquement fournir 10 réponses, soit 850 réponses en tout.

En supposant, ce qui est évidemment une vue théorique permettant un système de référence, que les 85 sujets aient fourni pour chaque colonne 10 réponses différentes, on obtient donc 850 réponses,

soit le rapport : réponses possibles/réponses obtenues = 850/850 = 1.

2° Inversement, les sujets pouvaient, toujours théoriquement, fournir pour chaque colonne 10 réponses identiques, quel que soit le groupement interne de la série de 10,

soit le rapport : réponses possibles/réponses obtenues = 850/10 = 85.

Nous disposons là des bases de calcul permettant une interprétation globale.

Si le rapport : réponses possibles/réponses obtenues tend vers 1, cela indique que les réponses sont très diversifiées.

Si, au contraire, le rapport réponses possibles/réponses obtenues tend vers 85,

cela indique une certaine uniformité.

3° Un raisonnement identique peut se faire en considérant séparément les deux populations :

a) 68 sujets, soit 680/680 = 1,
680/ 10 = 68 ;

b) 17 sujets, soit 170/170 = 1,
170/ 10 = 17.

On obtient ainsi des indices de comparaison.

Nous donnerons d'abord, en appliquant strictement les principes déterminés plus haut, les résultats numériques globaux. Ensuite nous étudierons d'une manière plus détaillée les réponses en fonction des deux groupes.

Résultats numériques globaux.

Tableau récapitulatif

	68 réponses	17 réponses	85 réponses
(1) Maison	$\frac{680}{143} = 4{,}7$	$\frac{170}{82} = 2$	$\frac{850}{169} = 5$
(2) Repas	$\frac{680}{124} = 5{,}4$	$\frac{170}{72} = 2{,}3$	$\frac{850}{145} = 5{,}8$
(3) Ville	$\frac{680}{145} = 4{,}6$	$\frac{170}{87} = 1{,}9$	$\frac{850}{177} = 4{,}8$
(4) Campagne	$\frac{680}{152} = 4{,}4$	$\frac{170}{43} = 4$	$\frac{850}{183} = 4{,}6$
(5) Corps humain	$\frac{680}{64} = 10{,}6$	$\frac{170}{54} = 3{,}1$	$\frac{850}{91} = 9{,}3$

Commentaire.

Résultats globaux des 85 sujets :

1° Le faible écart entre ces indices montre que les comportements des sujets, au moment de la réponse, se sont organisés de manière à peu près identique.

La faible valeur absolue de ces indices traduit la grande diversité des termes proposés par chaque sujet dans chacune des colonnes et donc la réelle diversification des disponibilités verbales individuelles.

2° Par le fait que ces indices se tiennent dans des marges numériques assez proches — 4,6-5,8 — ils prouvent que, quel que soit le thème, les sujets étudiés disposent d'un éventail lexical dont le volume est assez semblable.

Comparaison entre les deux groupes.

La comparaison des rapports entre les deux groupes est assez intéressante. Les indices obtenus pour le groupe de 17 sont pra-

tiquement, en valeur absolue, la moitié des indices du groupe de 68 (à l'exception de la colonne 4 - Campagne).

Cela prouve que la diversité des réponses pour un groupe réduit est beaucoup plus grande que celle que l'on tient pour un groupe 4 fois plus nombreux. En élargissant le groupe, et quelles que soient les possibilités de réponses individuelles, nous pouvons supposer que la valeur absolue des indices obtenus traduirait une progressive unification des réponses.

Dans une perspective théorique, la diversité des réponses pour le groupe de 68 pourrait être, par rapport au groupe de 17, quatre fois plus grande ; en fait, cette diversité n'est que deux fois plus grande.

Cela tient au caractère limité du vocabulaire disponible pour la totalité de la population interrogée. Ces limites étant dues elles-mêmes : aux thèmes et au caractère « fini » des ressources lexicales de chacun.

Le thème n° 5 appelle des commentaires particuliers :

1° La contrainte du thème a réduit le jeu de la diversification des réponses individuelles.

2° L'éventail des termes disponibles est cependant assez large bien que nettement réduit par rapport à celui des autres thèmes.

Signification psycholinguistique.

Quelles significations psycholinguistiques peut-on donner à ces résultats numériques ?

1. Si tous les sujets n'avaient disposé, pour répondre à chaque thème, que de 10 mots identiques, l'individualisation des réponses aurait été nulle. Cette situation aurait mis en évidence l'absence totale de liberté verbale des sujets à ce niveau de leur acquisition.

2. Si chaque sujet avait proposé pour chaque thème 10 réponses totalement différentes de celles des autres, la disparité des réponses aurait été contraire aux lois d'association impliquées par le caractère contraignant de chaque thème. On doit donc admettre qu'un tel résultat n'aurait pu être obtenu que si les sujets interrogés n'avaient eu aucun souci de la pertinence de leurs réponses par rapport aux thèmes fournis.

Les indices obtenus mettent au contraire en lumière un certain équilibre entre contrainte thématique et liberté des associa-

tions verbales. Ainsi le bagage linguistique du sujet a-t-il atteint à ce niveau une certaine originalité spécifique qui fait que le mot prend son relief et sa valeur dans un contexte verbal étendu, soumis aux jeux des associations qui traduisent la personnalité et qui motivent chaque terme disponible à un moment donné, en fonction de la série.

« Subjectivisation » du savoir verbal.

C'est cette « subjectivisation » du savoir verbal qui constitue le caractère dominant du comportement de chaque individu dès ce niveau en ce qui concerne le traitement de l'acquis lexical.

Cette « subjectivisation » ne met pas en cause la réalité de mécanisme commun d'association, bien au contraire comme on peut le constater en dressant des listes « Types ».

Les listes-types.

Il est facile, en relevant les mots qui, dans chaque série, ont eu la fréquence la plus élevée, de déterminer pour chaque groupe une liste-type dont la composition propose des répartitions qu'il n'est pas sans intérêt d'analyser et de comparer (voir page).

Malgré la diversité des choix rendue possible par une disponibilité verbale étendue en ce qui concerne chaque thème, nous constatons d'abord en regardant le tableau des séries-types que le lexique disponible aux fréquences les plus élevées est assez homogène.

Comparaison des listes-types.

En fait, les listes-types de la série des 17 — ce qui représente un groupe très restreint de sujets — ne sont pas sensiblement différentes de celles de la série des 68, numériquement quatre fois supérieure.

Ceci se vérifie dans les listes-types de la série de synthèse (17 + 68 = 85). Dans ces listes, en effet, peu de termes apparaissent, qui ne figurent pas au préalable dans la liste-type de la série des 17.

Le rapport : fréquence/nombre de sujet.

De série à série, pour le terme de plus haute fréquence,

soit pour maison : 11/17, 43/68, 50/85 tend vers 0,6 *,

c'est-à-dire vers une constante, ce qui signifie que pour un groupe déterminé la probabilité de choix du premier terme est à

* C'est un indice moyen permettant la comparaison.

		Série des 17	Fréquence	Série des 68	Fréquence		Synthèse/85	Fréquence
MAISON	1	Chambre	11	Cuisine	43		Cuisine	50
	2	Fenêtre	11	Chambre	36		Chambre	47
	3	Porte	8	Fenêtre	35		Fenêtre	46
	4	Lit	7	Table	31		Table	36
	5	Chaise	7	Porte	25		Porte	33
	6	Escalier	7	Salle à manger.	24		Escalier	29
	7	Cuisine	7	Salle de bain	23		Chaise	29
	8	Toit	6	Escalier	22		Lit	28
	9	Pièce	5	Chaise	22	*	Salle à manger.	27
	10	Table	5	Lit	21	*	Salle de bain	24
REPAS	1	Pain	12	Viande	42		Viande	53
	2	Viande	11	Pain	28		Pain	40
	3	Vin	9	Fruits	25		Vin	32
	4	Légume	7	Légume/vin	23		Légume	30
	5	Fromage	5	Lait	21		Fruits	29
	6	Potage	5	Manger	19		Lait	25
	7	Gateaux	4	Dîner	18		Manger	23
	8	Café/couteau	4	Couteau	17		Couteau	21
	9	Fruits	4	Déjeuner	17	*	Potage	20
	10	Manger/lait	4	Soupe	17	*	Dîner	19
VILLE	1	Rue	12	Rue	46		Rue	58
	2	Voiture	6	Maison	43		Maison	48
	3	Métro	6	Magasin	39		Magasin	44
	4	Jardin	6	Église	29		Église	35
	5	Église	6	Autobus	23	*	Autobus	27
	6	Carrefour	6	Boulevard	19		Métro	25
	7	Boulevard	5	Métro	19		Boulevard	24
	8	Circulation	5	Musée	16		Jardin	22
	9	Agent de police.	5	Jardin	16	*	Trottoir	18
	10	Magasin, Théâtre, Maison	5	Trottoir, Arbre	14	**	Théâtre	17
CAMPAGNE	1	Ferme	11	Arbre	42		Arbre	51
	2	Champ	10	Fleur	29	*	Fleur	31
	3	Arbre	9	Cheval	27	*	Cheval	31
	4	Fermier	8	Vache	26		Vache	31
	5	Blé	8	Ferme	18		Ferme	29
	6	Moisson	6	Paysan	15		Champ	23
	7	Animaux	6	Animaux	15		Animaux	23
	8	Montagne	6	Fruits	13	*	Paysan	18
	9	Vigne	5	Champ	13	*	Fruit	17
	10	Vache	5	Chien	13	**	Blé	15
CORPS HUMAIN	1	Bras	13	Main	51		Main	61
	2	Jambes	13	Tête	49		Tête	60
	3	Pied	11	Jambe	42		Jambe	55
	4	Tête	11	Pied	41		Pied	52
	5	Main	10	Yeux	41		Bras	49
	6	Nez	10	Bras	36		Yeux	49
	7	Cheveux	9	Cheveux	35		Bouche	44
	8	Bouche	9	Nez	33		Oreille	43
	9	Yeux	8	Bouche	32		Cheveux	41
	10	Cou/doigt	5	Oreille	30	*	Nez	34

* Mots qui n'apparaissent pas dans la série des 17.
** Mots qui n'apparaissent pas dans la série des 68.

peu près la même que la probabilité de choix du premier terme pour l'autre groupe.

N. B. Les listes-types permettent de vérifier que l'on obtient le même rapport pour les thèmes : repas, ville, campagne.

Pour le thème « corps humain » le rapport est de : 13/17, 51/68, 61/85, soit 0,7.

Il est donc également constant mais il traduit une probabilité légèrement supérieure. Ce fait corrobore les remarques formulées précédemment au sujet de ce thème.

Si l'on prend pour chaque thème un terme dont le taux selon la fréquence est identique, le même rapport se vérifie assez régulièrement.

Ex. : Thème Maison :

n° 3 : 8/17, 35/68, 46/85, soit environ 0,5 ;

Thème Ville :

n° 3 : 6/17, 39/68, 44/85, soit environ 0,4-0,5 ;

Thème Maison :

n° 8 : 4/17, 17/68, 21/85, soit environ 0,2 ;

Thème Ville :

n° 8 : 5/17, 16/68, 22/85, soit environ 0,2-0,3.

La notion de disponibilité.

Il nous paraît donc possible d'avancer que, pour chaque thème, la répartition n'est pas aléatoire.

La contrainte du thème et les lois d'associations déterminent un ordre de disponibilités.

Il est remarquable, d'ailleurs, que pour chaque thème, l'ordre de la liste-type de synthèse est assez souvent le même, pour les 3 ou 4 premiers termes, que celui de la liste-type correspondante pour les deux autres séries.

Nous pouvons donc en déduire que la disponibilité des termes les plus fréquents n'est pas subjective. Elle dépend des contraintes de la langue, des fréquences d'usage et de la hiérarchisation de ces termes dans la conscience linguistique de chaque sujet, en fonction justement des fréquences d'usage et des associations impliquées.

Pour chaque thème le sujet dispose donc :

a) d'un certain nombre de vocables communs à tous les indi-

vidus de son niveau et dont la disponibilité résulte de contraintes extérieures à lui-même ;

b) d'un certain nombre d'autres termes dont le choix et la disponibilité ont un caractère plus subjectif. Associations d'idées particulières, subjectivisation.

Ces considérations prennent un intérêt d'ordre pratique si l'on cherche à comprendre comment s'organise, pour chaque sujet, l'activité verbale, dans une situation contraignante de communication.

Certains termes lui seront imposés par une sorte de contrainte verbale extérieure à sa pensée. D'autres seront choisis en fonction de la subjectivisation, de son acquis.

Conclusion.

Dès ce niveau qui reste, à bien des égards : maniement des structures, fidélité des choix, même des formules, correction phonétique, etc., un niveau de débutant, le sujet dispose d'un éventail lexical plus étendu que celui que suppose l'étude de la langue en classe, avec une progression conforme au manuel.

Quelle est l'explication de ce fait ?

Nous la trouvons — premièrement — dans la situation particulière de sujets qui vivent en milieu français vingt-quatre heures sur vingt-quatre, ensuite dans le fait que ces sujets travaillent par eux-mêmes, lisent du français, traduisent de leur langue, etc., et ne retiennent finalement que ce qui les intéresse.

On n'apprend que ce que l'on veut bien apprendre. Si le professeur ouvre la voie, oriente les efforts, redresse les erreurs, favorise l'activation des connaissances acquises, par des exercices appropriés, seul l'élève a la possibilité d'assimiler ces acquisitions et de les intégrer à son comportement.

Dans cette perspective, les intérêts du sujet organisent la rétention et favorisent l'élaboration d'un bagage linguistique conforme à ses besoins propres, dont la disponibilité est déterminée par ses orientations personnelles, ses associations de pensée.

Le mot solitaire, élément atomique de ce savoir verbal est ainsi enchassé dans une structure de groupe et hiérarchisé par rapport à d'autres termes également retenus.

Lors de la restitution, la fréquence d'usage exerce une sorte de contrainte sur le comportement verbal, mais elle est contrebalancée par les choix affectifs du sujet qui organise, autour du thème, un système lexical qui lui est propre et où apparaissent, dans une proportion notable (2/5 - 3/5 environ), des termes dont

la fixation dépend plutôt de ses inclinaisons et de ses intérêts que de la contrainte extérieure de l'usage.

C'est ce processus que nous appelons « subjectivisation » et qui est l'un des agents du mécanisme de synthèse que nous étudions dans les pages suivants : le recodage (cf. p. 208).

Le Recodage

Définition.

En étudiant les processus intellectuels qui agissaient au niveau de l'assimilation, nous avons discerné le phénomène qui, de la généralisation à la systématisation, aboutissait à une restructuration de l'acquis en fonction du comportement particulier du sujet devant la nouveauté verbale et la contrainte du substrat.

Nous avons signalé alors que le recodage apparaissait comme une conséquence nécessaire de l'activité structurante de la pensée. Toute acquisition nouvelle tend à être rattachée à une acquisition antérieure élaborée en système, c'est ce processus de « rattachement » que nous appellerons recodage.

De ce fait, le recodage peut se faire à partir du substrat de la langue maternelle ou bien à partir de l'acquis de la langue seconde.

En terminant notre analyse des processus de rétention nous avons, par ailleurs, dégagé le fait que le comportement verbal du sujet résultait d'une moyenne entre les contraintes de la langue et les habitudes de celui-ci.

A ce niveau de la restitution, le recodage est la résultante de ces deux séries de processus.

Il résulte aussi bien du travail intérieur qui s'est déroulé au cours de l'assimilation et qui a conduit à une restructuration de l'acquis verbal que de l'adaptation du sujet au milieu de la langue seconde au moment de la communication.

Il est déterminé également par les phénomènes de sélectivité que nous avons signalés précédemment (Subjectivisation).

Le recodage peut donc être défini comme une réorganisation de l'acquis verbal et une orientation de son activation. Il dépend, comme nous l'avons vu, de trois séries de facteurs.

1° Processus intellectuels de l'assimilation : abstraction, généralisation, systématisation.

2° Processus d'équilibre entre les contraintes verbales et les habitudes personnelles antérieures.

3° Subjectivisation de l'acquis.

Valeur négative ou positive du recodage.

Ainsi délimité par les forces qui l'organisent, le recodage se traduit dans le comportement verbal, eu égard à la systématique de la langue, par un double aspect :

- positif, quand il conduit le sujet à des réalisations conformes au système ;
- négatif, quand il le conduit à des réalisations contraintes au système. Cet aspect est hélas dominant !

Exploitation pédagogique du recodage.

Le Professeur enfin l'utilise constamment pour ramener, à un système connu et intégré, la nouveauté.

Ainsi l'acquisition de la forme du passé composé sera-t-elle ramenée au maniement de systèmes connus :

présent du verbe avoir — participe passé
présent du verbe être — participe passé

La forme du futur ramenée à la construction étymologique : infinitif — terminaisons du présent du verbe avoir.

Délimination de l'action du recodage sur les systèmes qui constituent la langue.

Comment se traduit le recodage au niveau de la restitution.

I. — *Système morphologique.*

Ce sont les ensembles les plus organisés et ceux qui ont le plus d'étendue dans la langue qui sont d'abord recodés et donc utilisés avec le plus de pertinence.

Opposition singulier/pluriel fondée sur l'alternance des articles :

le, la, les ; un, une, des ;

utilisation des désinences verbales ;
verbes du 1er groupe (er) et du second (ir).

Si leur fréquence d'usage ne les impose pas, les ensembles plus limités ou les cas particuliers sont éliminés du registre verbal ou restitués avec un traitement morphologique incorrect qui tient aussi bien au substrat qu'aux phénomènes d'alignement sur un terme dominant.

Ex. : - maniement des genres,
- usage des verbes irréguliers.

II. — *Constructions syntagmatiques.*

Les groupes difficilement analysables :

Qu'est-ce que ?
C'est
Est-ce que c'est ... ?
acquis dès le début sont très solides.

Des groupes plus complexes mais analysables et dans lesquels les composants sont identifiés par le locuteur sont moins stables.

Ainsi les constructions :

ce qui	ce que

sont fréquemment restituées sous les formes :

cela qui	cela que
ceci qui	ceci que

Les termes les plus forts, « cela », « ceci » sont donc retenus au détriment de « ce ». La notion analytique conduit également le sujet à une recomposition logique : « quelques fois » pour « quelquefois », « chaqu'un » pour « chacun », « plus tôt » pour « plutôt ».

III. — *Organisation syntaxique de l'énoncé verbal.*

Les organisations absolument régulières sont retrouvées sans difficulté parce qu'elles correspondent à un « système » retenu par le sujet et accepté par lui.

Par contre, dans les cas où la langue admet des tolérances ou bien si deux ou plusieurs organisations syntaxiques sont possibles pour une même suite de termes, le sujet paraît adopter dans son comportement verbal une solution préférentielle qui exclut toutes les autres. Ce choix le conduira dans certains cas à des réalisations incorrectes lorsque la solution choisie ne sera justement pas celle qui est conforme au contexte.

IV. *Lexique.*

Les faits de fréquence et de sélectivité analysés dans le chapitre précédent mettent en évidence les aspects du recodage à ce niveau en ce qui concerne le vocabulaire.

Chaque sujet se constitue un vocabulaire préférentiel en définitive fort différent de celui qu'il a acquis. Il ne nous semble pas opportun de revenir sur ces conclusions.

V. — *Comportement verbal général.*

Dès ce niveau — malgré les contraintes de structures peu différenciées et acquises dans des situations de communication, donc peu aptes à traduire une pensée originale — chaque sujet dispose de registres personnels qui marquent tout son comportement verbal.

Ce fait général se traduit par des observations courantes.

Le sujet utilise les mêmes tournures vicieuses malgré les corrections, choisit régulièrement les mêmes présentations verbales conformes au code.

La correction qui devrait opérer comme un renforcement ne modifie que lentement et fort fragmentairement l'habitude vicieuse dès que le sujet se trouve dans une situation de contrainte de communication, c'est-à-dire dès qu'il utilise la langue spontanément et à ses fins propres.

Recodage et progression dans l'acquisition.

Le recodage nous apparaît — quel que soit le domaine linguistique qu'il affecte — comme un palier dans l'acquisition.

Ce mécanisme est probablement particulier à la situation d'étudiants qui, comme ceux que nous avons observés, sont amenés à investir prématurément dans l'action verbale le capital acquis récemment et mal assimilé.

C'est la conséquence fâcheuse d'une « immersion » dans le milieu linguistique de la langue seconde, une telle immersion présentant par ailleurs bien des avantages.

Le recodage est une « spécialisation » du geste verbal.

A force de recourir à la même solution sous la contrainte de situations de communication, sans avoir le temps de réfléchir sur sa pertinence, le sujet devient incapable d'en adapter une autre.

Caractère spécifique de l'action du recodage.

Compte tenu des observations de détail sur lesquels nous nous basons, nous pouvons déterminer une orientation précise du recodage.

Les acquisitions initiales paraissent être conservées avec le plus de fidélité, celles-ci sont l'objet d'un recodage positif, conforme à la systématique de la langue et d'autant plus solide que renforcé régulièrement.

Les acquisitions ultérieures sont traitées de deux manières différentes :

— celles qui se réduisent à un système intellectuellement organisable, donc conforme à une logique primaire informulée ou qui, se ramènent à des solutions identiques à celles de la langue maternelle, sont recodées dans le sens positif du mécanisme ;

— les acquisitions « anarchiques » qui sont irréductibles à un système sont organisées également conformément à des démarches logiques de base ou au protocole de la langue maternelle, mais ici elles sont recodées dans le sens négatif du mécanisme.

Le recodage apparaît donc, à cet égard, comme un effort du sujet pour réduire le donné de la langue seconde à un ensemble cohérent et dont toutes les parties dépendant étroitement les unes des autres sont organisées.

L'action du recodage traduit la différence fondamentale entre l'usage de la langue maternelle et l'usage de la langue seconde.

Le sujet parlant adopte, ce faisant, par rapport à la langue, une attitude qui est fort significative.

Dans l'usage de la langue maternelle, les mélodies auditives organisent la séquence verbale. Au moment de toute réalisation verbale le sujet est guidé par cette chaîne mélodique.

Pour la langue seconde, celle-ci manque ou bien est incertaine. Le sujet doit donc y substituer une réflexion qui le guide dans son activité verbale, dans ses choix.

Il y a donc un rapport entre les processus de recodage et la nature des difficultés de la langue, comme nous l'avons montré à partir des cas relatifs aux différents systèmes de la langue.

En général, c'est l'exception qui est ramenée à la règle.

Importance de la « base » individuelle.

Le substrat, d'une part, l'intérêt propre de chaque sujet de l'autre, déterminent les processus de recodage. Au-delà des choix de chacun, nous pouvons supposer tout un réseau complexe d'orientations psycho-affectives et d'attractions dues aux habitudes de la langue maternelle qui déterminent l'organisation du nouveau savoir verbal dans la langue seconde, sa rétention, sa fixation dans le comportement et partant, sa disponibilité.

La valeur accordée au mot lui-même, lorsque celui-ci peut se prêter à interprétation, est organisée par des processus analogues. Si, au stade de l'acquisition de la langue comme moyen de communication, ce phénomène est peu sensible, car difficilement contrôlable, nous le mettrons en évidence d'une manière plus précise au stade de l'acquisition de la langue comme moyen d'expression.

Recodage et prononciation.

Pour la prononciation, le recodage aboutit forcément à un usage moyen du système phonologique de la langue seconde qui dépend de la résistance du filtre auditif de la langue maternelle aux contraintes de l'usage de la langue seconde. Le recodage a ici des conséquences considérables dans la mesure où le sujet a trouvé un compromis articulatoire qui assure au message son efficacité maximale. Les sons qui n'ont pas dans le système phonologique de la langue seconde une valeur pertinente sont le plus fréquemment ramenés aux sons les plus voisins de la langue maternelle. Indépendamment de la complexité des adaptations articulatoires qu'ils supposent, ceci explique que les phonèmes comme les variétés diverses du R soient si difficilement acquis alors que des oppositions qui, du fait de leur valeur pertinente, ont un grand rendement dans la langue seconde (opposition entre é et è, par exemple en français) sont assez rapidement maîtrisées.

La loi d'économie de l'effort et le Recodage.

Nous saisissons là, pour ce type particulier de recodage, les conséquences de la loi d'économie de l'effort déjà citée *.

* Cf. p. 166 et p. 251.

Placé dans de successives situations de contrainte verbale au moment de la communication, le sujet ne retient en définitive que les solutions payantes, c'est-à-dire celles qui assurent au message qu'il élabore le maximum d'efficacité. De ce fait, les usages acquis, conformément aux caprices du code mais dont le rendement est minime, sont éliminés, ceci avec d'autant plus de régularité qu'en définitive, la rétention du détail du code supposerait un effort d'une extraordinaire complexité dont le coût ne serait pas réellement en rapport avec le gain réel au moment de la communication.

Le Recodage - Réaction contre la « saturation ».

Le recodage ainsi envisagé est une réaction de l'individu devant les dangers de la « saturation ».

Comme nous l'avons constaté précédemment, le sujet a tendance à éliminer toute acquisition contraire au système qu'il se forge à partir d'un acquis verbal antérieur, ce qui est en quelque sorte une réaction de défense de son auto-organisation intellectuelle. Ce comportement traduit un phénomène de saturation de la mémoire qui affecte toute acquisition aberrante, si elle n'est pas renforcée par un usage fréquent. Telles sont, par exemple, les distinctions du genre, les cas de pluriels irréguliers.

En outre, pour une réalisation verbale déterminée, le sujet doit penser en même temps à diverses contraintes : articulation, syntaxe, morphologie et organisations syntagmatiques, pertinence lexicale. Ici encore, par saturation, certaines contraintes sont éliminées au profit de celles qui tiennent le plus étroitement à l'efficacité de l'information. Au moment de la restitution, le recodage dépend de ce phénomène propre à la plasticité de la mémoire et à sa fidélité.

Ainsi, la construction négative :

il n'a pas de pluriel,

sera oubliée au profit de :

il n'a pas *des,*

qui n'ôte rien à l'efficacité de l'information.

« Il est mort *de cancer* » sera donné pour :
« Il est mort *du* cancer »,

qui tient compte d'une contrainte secondaire du code oubliée au moment de la communication.

Tant que la nuance sémantique assez ténue ne sera pas pleinement sentie, et il faut du temps, de telles erreurs seront fréquentes à cause de la contrainte d'une formule plus fréquente du type :

« Il est mort *de faim* ».

L'usage de la langue seconde tend ainsi à être ramenée à des constructions simples qui ne s'embarrassent pas des phénomènes aberrants du système et communément appelés « idiotismes ».

Recodage et pédagogie.

Le recodage nous propose donc un type de comportement sur lequel le Professeur doit savoir agir en organisant son enseignement selon une pédagogie qui tienne compte de ses avantages et de ses dangers.

Les avantages sont considérables.

Le recodage est un comportement verbal qui traduit une assimilation de l'acquis. Le savoir recodé est un savoir organisé en fonction des qualités propres au sujet et fixé. Il est disponible. Il importe donc de favoriser le développement du processus pour que l'acquis verbal soit réellement un ensemble de réponses intégrées et disponibles.

Parce qu'il est intégré au comportement verbal du sujet, le savoir recodé est moins susceptible d'inhibition rétroactive.

Dans la mesure où le recodage traduit une orientation innée du comportement intelligent, il se réalise hélas, comme nous l'avons noté, parfois abusivement. Or, un comportement verbal fautif — résultant d'un recodage — aura les mêmes qualités de « solidité » qu'un comportement verbal correct, résultant également du recodage. Il sera, par conséquent, difficile à effacer. Le traitement du système phonétique recodé à tort chez certains sujets qui ne sont plus des débutants prouve ce que nous avançons. Le meilleur moyen est donc d'éviter autant que possible un recodage abusif.

Il convient à cet égard de prendre quelques précautions pour les gestes articulatoires, il faut savoir que la plus grande vigilance, dès le départ, est la démarche la plus payante.

En ce qui concerne les notions intellectuelles, le Professeur s'attachera à éviter dans ses explications toutes formes d'expression ou toute conduite favorisant des démarches d'abstraction et de généralisation abusives.

Mais le plus sûr moyen pour canaliser la tendance du reco-

dage et la faire jouer avec son plein effet est de développer concurremment chez l'élève une attitude de « conscience » de la langue qui constitue en soi un mécanisme d'acquisition.

L'accès à la conscience de la langue constitue en soi un mécanisme que nous appellerons auto-contrôle et que nous allons étudier dans le chapitre suivant.

III. — L'Auto-Contrôle

Définition.

Nous appellerons « auto-contrôle » le mécanisme qui permet à l'utilisateur de la langue de vérifier, à tout moment, et instantanément, si son activité verbale s'organise conformément au code.

Les fondements.

L'automatisme :

Cela sous-entend que le sujet a déjà, pour le guider, une compréhension globale des systèmes qui composent la langue et qu'il dispose de montages neurophysiologiques automatiques lui permettant d'organiser ses réponses.

Le recodage :

En un certain sens, l'auto-contrôle se fonde sur le recodage à condition que des performances, successivement rectifiées, aient donné à ce mécanisme une valeur nettement positive.

Les difficultés d'investigation.

La nature même du mécanisme rend très délicat tout effort d'investigation lorsqu'il s'agit d'en saisir les premières manifestations chez des sujets débutants.

L'observation directe permet des remarques précises mais qui ne se prêtent guère à une interprétation systématique.

Le comportement du débutant.

La formation de l'auto-contrôle.

Les obstacles initiaux :

Le débutant, absorbé par l'effort physiologique et intellectuel que représente l'acte verbal au moment de la communication, ne peut guère porter attention à la qualité de son émission et comme celle-ci n'est pas guidée par des schèmes mélodiques directeurs correspondant à des montages automatisés, mis en activité par les stimuli verbaux, elle est facilement très défectueuse.

Le rôle de la compréhension du système.

C'est la compréhension de plus en plus intime du système qui assure d'abord, sur le plan intellectuel, une qualité plus grande du message. Ce sont les renforcements successifs, aboutissant à des automatismes, qui ensuite fixent la qualité des émissions et garantissent un auto-contrôle synchronisé à l'émission et pour ainsi dire immédiat.

Intérêt d'une investigation systématique.

Compte tenu de ces considérations générales, il nous a paru intéressant de chercher dans quelle mesure le groupe d'étudiants sur lequel avaient porté nos enquêtes précédentes pouvait faire preuve d'une réelle aptitude à l'auto-contrôle de son activité verbale.

Bases de l'investigation.

Nous avons organisé cette recherche à partir de deux séries de performances. La première concernant les systèmes syntagmatiques, la seconde le lexique.

I. — Systèmes syntagmatiques.

Condition de l'enquête :

Population (116 sujets) analogue à celle de toutes les enquêtes précédentes. Exception faite de l'enquête : « Fréquence et disponibilité ».

Niveau II[e] degré - fin du 3[e] mois, soit 160 heures de français en classe.

Formulation de l'enquête :

A chaque sujet était présenté le texte suivant :
« Les enfants qui joue dans les jardin ont cueilli les fleurs que sa grand'mère avait planté. »
Dans cette phrase, il y a 4 fautes, corrigez-les.

Organisation de l'enquête :

Les 116 sujets représentaient trois groupes dont les répartitions numériques étaient les suivantes :

1[er] groupe	32 sujets,
2[e] groupe	32 sujets,
3[e] groupe	52 sujets.

Analyse numérique des résultats.

a) *Globalement.*

	Groupe 1 (32)	Groupe 2 (32)	Groupe 3 (52)
4 fautes corrigées	9	10	15
3 fautes corrigées	14	13	22
2 fautes corrigées	7	9	6
1 faute corrigée	1	/	2
Réponses incohérentes	1	/	7
TOTAL	32	32	52

b) *Pourcentages.*

4 fautes corrigées	9 + 10 + 15 = 34/116	29,31 %
3 fautes corrigées	14 + 13 + 22 = 49/116	42,24 %
2 fautes corrigées	7 + 9 + 6 = 22/116	18,96 %
1 faute corrigée	1 + 0 + 2 = 3/116	2,58 %
Réponses incohérentes ..	1 + 0 + 7 = 8/116	6,89 %

soit dans l'ordre 29,31
42,24
18,96
2,58
6,89
99,98

Commentaire :

Si l'on admet comme performance satisfaisante 3 ou 4 fautes corrigées,

cela donne un pourcentage de :

$$29{,}31 + 42{,}24 = 71{,}55\ \%$$

de cas pour lesquels l'auto-contrôle est satisfaisant,

contre un pourcentage de :

$$18{,}96 + 2{,}58 + 6{,}89 = 28{,}43\ \%$$

de cas pour lesquels l'auto-contrôle est insuffisant.

Analyse du détail.

Le texte contenait 4 fautes.

1re faute : accord du verbe jouer avec le sujet qui, antécédent enfants ;

2e faute : jardin (au singulier) Les, article au pluriel, une interprétation possible, les employé au lieu de le ;

3e faute : sa pour leur ;

4e faute : avait planté pour avait plantées, sa détection suppose la compréhension du syntagme.

Le tableau suivant rend compte des conduites des trois groupes devant les quatre fautes.

	Gr. 1 32	%	Gr. 2 32	%	Gr. 3 52	%	Total 116	%
(1) joue pour jouent.	31	96,875	31	96,875	43	82,69	105/116	90,51
(2) a) jardins	28	87,5	20	62,5	44	84,61	92/116	79,31
(2) b) le(s) jardin ..	3	9,375	11	34,375	8	15,38	22/116	18,96
(3) sa pour leur	19	59,375	22	68,75	29	55,76	70/116	60,34
(4) avait planté pour avait plantées ..	14	43,75	24	75	37	71,15	75/116	64,65

Constatations.

Il convient de souligner maintenant que les 4 fautes portaient sur des notions acquises dans l'ordre suivant :

accord article - nom 1
usage du possessif 2
accord du participe passé ... 3
construction du relatif 4

L'analyse des résultats numériques nous montre :

1° Que l'acquisition la plus ancienne (accord article - nom) et qui relève de la systématique élémentaire est présente dans la conscience du sujet à presque 100 %. (Les pourcentages représentent la somme des pourcentages de dédail obtenus pour chacune des deux solutions possibles).

G. 1 ..... 96,875 %
G. 2 ..... 96,875 %
G. 3 ..... 99,99 % en fait 100 %
sur l'ensemble du groupe : 98,27 %.

Le déchet correspond à des oublis et relève donc de l'inattention et non de l'ignorance.

Le choix de la correction ne manque pas d'intérêt. Elle est purement formelle dans une proportion de 79,31 % — ajout du « s » à jardin — et logique dans une proportion de 18,96 %, ce qui montre le caractère peu intellectualisé du contrôle.

2° Que c'est ensuite l'acquisition la plus récente (syntaxe du relatif) qui donne lieu aux meilleures performances.

G. 1 96,875
G. 2 96,875
G. 3 82,69
sur l'ensemble du groupe : 90,51,
ce qui met en évidence l'efficacité de l'auto-contrôle pour une connaissance récente qui n'a pas été compromise par les phénomènes d'inhibition proactive.

3° Que les connaissances acquises depuis plusieurs mois :

3 mois pour le possessif,
2 mois pour l'accord du participe passé,
sont contrôlées assez efficacement mais sans plus,
possessif ..... 60,34 % pour l'ensemble du groupe,
participe passé ... 64,65 % pour l'ensemble du groupe.
Évidemment, la nature de la difficulté entre en ligne de compte.

La maîtrise du possessif touche à un élément assez délicat du système, comme nous l'avons noté précédemment.

L'accord du participe passé suppose un raisonnement abstrait et assez complexe, d'autant plus complexe qu'il porte sur une

représentation purement intellectuelle et conventionnelle du système et qu'il se fonde ici sur un pronom nouvellement acquis, le pronom relatif, que.

Nous pouvons donc déterminer deux facteurs qui agissent sur l'auto-contrôle :

1. le temps,
2. la complexité.

Tout comme nous l'avons constaté pour la rétention, les premières acquisitions et les dernières sont celles qui, par le fait de leur solidité même, peuvent être le plus facilement contrôlées.

Les couches intermédiaires sont plus fragiles et leur contrôle conduit à des performances assez comparables à celles de leur rétention (couches de 60 à 70 %).

Si nous considérons, à un moment donné de l'acquisition, que les « couches » intermédiaires représentent en fait la part la plus importante des connaissances de la langue, il nous faut reconnaître que l'auto-contrôle intellectuel est loin d'être satisfaisant, il prouve une demi-conscience de la langue et un manque de solidarité de l'acquis.

29,31 % seulement des sujets ont identifié les 4 fautes,
42,24 % n'en ont identifié que 3, et ces identifications ne touchent pas particulièrement la « couche » intermédiaire.

Si la proportion d'ensemble pour les sujets ayant identifié 3 ou 4 fautes est assez bonne, 71,55 %, elle n'est pas brillante. En fait, à ce niveau, le sujet ne dispose pas d'une systématique de la langue. Comment cela serait-il possible puisque ses connaissances sont incomplètes mais constituées de systèmes unitaires portant sur telle ou telle partie du système d'ensemble ?

Et, faut-il l'ajouter, cette « conscience » lacunaire du système se trouve mise en cause par des phénomènes de rémanence ou de généralisation abusive (extension) qui n'ont pas encore été réduits. A cet égard, l'analyse des corrections fausses est assez intéressante :

« ont cueilli » a été corrigé par « ont cueillis » 13 fois et « ont cueillies » 2 fois.

Ces 15 corrections sont dues en particulier à 10 sujets qui ont corrigé planté, par plant*ées* conformément à la règle. Fait d'inhibition rétroactive, ce comportement n'en traduit pas moins une très instable connaissance du système.

« ses grand'mères » pour « leur grand'mère » apparaît 5 fois.

C'est ici une trace non négligeable de conduites analogues beaucoup plus fréquentes au moment des enquêtes sur la fixation

au 1er degré. Elles traduisent ici un recodage faux. Leurs sans pluriel pour « grand'mère » apparaît 3 fois.

« planté » a été corrigé plant*ée* 12 fois et plant*és* 8 fois. Ces conduites témoignent soit de l'incompréhension du syntagme, soit d'une erreur sur le genre.

Enfin, d'autres corrections sont encore plus fantaisistes :

ont cueillient	1 fois
qu*i* sa grand'mère	1 fois
ont planté	3 fois
ont joué	1 fois

Compte tenu de ces corrections erronnées, les omissions sont assez nombreuses comme on peut le constater par déduction. Inattention, méconnaissance du système, timidité, il est difficile de proposer une interprétation valable ; ces omissions nous autorisent seulement à constater que, pour les acquisitions intermédiaires, l'auto-contrôle est loin d'être efficace.

L'enquête suivante qui porte sur le vocabulaire va nous donner l'occasion d'en préciser la nature en fonction des mécanismes précédemment étudiés.

II. — Système lexical.

Condition de l'enquête :

Celle-ci s'est effectuée sur une population globale de 109 sujets, au niveau du IIe degré, 3e mois, soit, comme pour l'enquête précédente, 160 heures de français en classe.

La formulation de l'enquête rend nécessaire de rappeler qu'il s'agissait d'un groupe de même niveau mais différent de celui soumis à l'enquête : Fréquence et disponibilité (cf. p. 255).

Formulation de l'enquête.

A chaque sujet était remis un questionnaire rédigé comme suit :

« Voici 50 mots, il faut les classer par leur sens, dans ces colonnes qui contiennent 10 mots chacune. (Rayer les mots classés dans les colonnes). » Durée 15 minutes.

Biere, trottoir, bois, cave, veston, pied, taxi, viande, légume, grenier, route, maladie, basse-cour, gant, parc, agent, baignoire, déjeuner, vestibule, jambe, rue, odorat, café, auberge, verre, faim, fenêtre, assiette, champ, doigt, ferme, œuf, tapis, thé, immeuble, place, animaux, nez, labourer, escalier, dessert, cheveu, garde, gare, salon, hôtel, meuble, voix, balcon, feuille.

	Maison	Repas	Ville	Campagne	Corps humain
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

Le classement « type » établi avant la rédaction de la liste des 50 mots était le suivant :

	Maison	Repas	Ville	Campagne	Corps humain
1	baignoire	déjeuner	rue	route	jambe
2	cave	assiette	place	champ	nez
3	grenier	bière	taxi	animaux	doigt
4	fenêtre	viande	trottoir	ferme	cheveux
5	meuble	œuf	immeuble	bois	front
6	salon	verre	hôtel	feuille	veston
7	tapis	faim	gare	labourer	pied
8	vestibule	dessert	parc	basse-cour	voix
9	balcon	thé	café	auberge	odorat
10	escalier	légume	agent	garde	maladie

N. B. L'ordre n'avait évidemment aucune importance. Tous ces mots avaient été appris, compte tenu de la progression du livre.

Organisation de l'enquête.

Les 109 sujets étaient répartis en 4 groupes inégaux :

Groupe	I	41 sujets
Groupe	II	36 sujets
Groupe	III	9 sujets
Groupe	IV	23 sujets
		109

L'intérêt d'une telle répartition se dégagera de l'analyse des résultats, mais celle-ci posait un problème d'interprétation numérique.

Interprétation numérique.

Celle-ci découle de la formulation même de l'enquête.

Compte tenu des têtes de chapitres de chaque rubrique, chacun des cinquante mots de la liste présentés en désordre ne pouvait être classé que dans une seule rubrique ; le fait d'adopter pour tel ou tel terme le choix d'une autre rubrique conduisait fatalement le sujet à placer dans une des quatre autres rubriques un terme qui ne s'y justifiait pas.

Ainsi, placer « café » dans la rubrique « repas » ce qui en soi était admissible forçait le sujet à mettre « déjeuner », « faim », ou tout autre terme de cette rubrique, dans la rubrique « ville ».

Bien entendu, cette interprétation est valable pour les sujets ayant réussi à « classer » la totalité des cinquante mots dans les cinq colonnes en 15 minutes.

Critères d'interprétation.

Pour dégager des réponses, une interprétation fixe, nous avons choisi d'adopter deux critères arbitraires.

1. Le critère d'identification.

Compte tenu du caractère très appliqué des sujets questionnés — c'est un état d'esprit courant dans une classe d'étrangers adultes — nous avons admis que si le sujet avait classé tel mot dans telle colonne, c'est qu'il croyait, de bonne foi, bien faire, compte tenu de la valeur sémantique qu'il pensait pouvoir accorder au terme.

Nous avons considéré que l'identification avait un rendement de 100/100 quand le sujet avait réussi à classer dans les cinq colonnes la totalité des cinquante mots.

2. Le critère de pertinence.

Le classement des mots pouvait être soit conforme, soit non conforme.

Le pourcentage de pertinence a été déduit du nombre de mots classés en conformité avec la répartition type.

Rapports obtenus.

On obtenait ainsi des rapports limites :

1. Identification.

$$\frac{\text{Mots identifiés} \ldots\ldots 50}{\text{Mots identifiables} \ldots\ldots 50} = 1$$

$$\frac{\text{Mots identifiés} \ldots\ldots\ 0}{\text{Mots identifiables} \ldots\ldots\ 50} = \Sigma$$

2. Pertinence.

a) rapport absolu P.A. (Pertinence Absolue) :

$$\frac{\text{Choix pertinent} \ldots\ldots\ 50}{\text{Mots identifiables} \ldots\ldots\ 50} = 1 \text{ ou } \frac{x}{50} = y$$

b) rapport relatif P.R. (Pertinence Relative) :

$$\frac{\text{Choix pertinent} \ldots\ldots\ x}{\text{Mots identifiés} \ldots\ldots\ y} = 1 \quad \frac{x'}{y'} = > 1$$

Analyse des résultats.

Identification.

Tableau.

	G. I/41	G. II/36	G. III/9	G. IV/23	Total
50/50 rapport de 1	21	5	0	6	32/109
49/50 rapport de 0,98	9	2	2	6	19/109
48/50 rapport de 0,96	7	5	1	6	19/109
47/50 rapport de 0,94	1	10	0	2	13/109
46/50 rapport de 0,92	0	4	1	1	6/140
45/50 rapport de 0,90					
44/50 rapport de 0,88	0	0	1	1	2/109
43/50 rapport de 0,86	0	0	1	0	1/109
42/50 rapport de 0,84	0	1	0	1	2/109
41/50 rapport de 0,82	0	1	1	0	2/109
40/50 rapport de 0,80	0	1	1	0	2/109
35/50 rapport de 0,70	1	1	0	0	2/109
30/50 rapport de 0,60	0	1	0	0	1/109

Commentaire.

Le rapport de 1 est atteint par 32 sujets sur 109,

soit 29,28 %.

Si l'on considère que le rapport est bon jusqu'à « 0,90 », 97 sujets sur 109 proposent une réponse satisfaisante en ce qui concerne l'identification,

soit 88,99 %,

contre 11 % pour les performances médiocres.

Ceci nous permet de dire qu'à ce niveau les sujets ont une aisance très remarquable en ce qui concerne l'identification du vocabulaire.

Mais cette apparente « certitude » de leur part correspond-elle à une exactitude de leur connaissance ? L'analyse des rapports de pertinence nous donne la réponse à cette question.

Pertinence.

Tables de comparaison.

Rapport de 1 pour l'identification.

La pertinence relative et la pertinence absolue se confondent ; nous obtenons les résultats suivants :

P.A. P.R. (Total 32 sujets)

Identification	1	0,98	0,96	0,94	0,92	0,90	0,88	0,86	0,84
Nombre de réponses	2	1	6	9	5	3	2	2	2

Rapport de 0,98 pour l'identification.

Réponses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P.A.	0,94	0,94	0,94	0,92	0,90	0,90	0,90	0,90	0,90	0,88
P.R.	0,95	0,95	0,95	0,93	0,91	0,91	0,91	0,91	0,91	0,89
Réponses	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
P.A.	0,88	0,88	0,88	0,86	0,86	0,84	0,82	0,82	0,82	
P.R.	0,89	0,89	0,89	0,87	0,87	0,85	0,83	0,83	0,83	

Rapport de 0,96 pour l'identification.

Réponses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
P.A.	0,94	0,94	0,92	0,92	0,92	0,90	0,88	0,88	0,88	0,88
P.R.	0,97	0,97	0,95	0,95	0,95	0,93	0,91	0,91	0,91	0,91
Réponses	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
P.A.	0,88	0,86	0,86	0,86	0,86	0,84	0,84	0,78	0,78	
P.R.	0,91	0,89	0,89	0,89	0,89	0,87	0,87	0,81	0,81	

Rapport de 0,94 pour l'identification.

Réponses	1	2	3	4	5	6	7
P.A.	0,94	0,88	0,88	0,86	0,86	0,84	0,84
P.R.	1	0,93	0,93	0,91	0,91	0,89	0,89
Réponses	8	9	10	11	12	13	
P.A.	0,84	0,82	0,80	0,80	0,78	0,74	
P.R.	0,89	0,87	0,85	0,85	0,82	0,78	

Rapport de 0,92 pour l'identification.

Réponses	1	2	3	4	5	6
P.A.	0,88	0,88	0,86	0,82	0,80	0,78
P.R.	0,95	0,95	0,93	0,89	0,86	0,84

Rapport de 0,90 pour l'identification.

Réponses	1	2	3	4	5	6	7	8
P.A.	0,88	0,86	0,86	0,86	0,86	0,84	0,82	0,70
P.R.	0,97	0,95	0,95	0,95	0,95	0,95	0,91	0,77

Rapport d'identification :

	0,88		0,86	0,84		0,82		0,80		0,70		0,60
Réponses .	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1
P.A.	0,84	0,80	0,66	0,80	0,66	0,82	0,76	0,70	0,68	0,48	0,3	0,42
P.R.	0,95	0,80	0,76	0,95	0,78	1	0,92	0,87	0,85	0,68	0,42	0,70

Commentaire.

1° La pertinence absolue la meilleure est celle qui a 1 pour quotient d'identification.

Si nous prenons la limite « 0,94 », nous groupons 18 sujets sur 32 dont le quotient d'identification est voisin de 1, contre :

6 sujets pour les autres groupes (77 sujets).

2° Les rapports pertinence absolue / pertinence relative sont très réguliers et généralement élevés.

Évidemment, le rapport P.R. est toujours plus favorable. Ce rapport est d'ailleurs le plus significatif. L'analyse des rapports P.R. nous permet le classement suivant : (cf. bas de page).

Si nous considérons que le rapport 0,80 (P.R.) constitue une performance encore très satisfaisante, nous devons constater que 102 sujets sur 109 (ayant identifié 40 mots et plus) sont capables de faire preuve d'une pertinence satisfaisante (soit : 93,57 %).

A ce niveau donc, l'acquisition du vocabulaire est bonne et l'auto-contrôle joue relativement avec plus d'efficacité que pour le code grammatical (cf. p. 274. 71,55 %).

Tableau de comparaisons. Pertinence - Identification.

RAPPORTS D'IDENTIFICATION

RAPPORT DE PERTINENCE RELATIVE	1	0,98	0,96	0,94	0,92	0,90	0,88	0,86	0,84	0,82	0,80	0,70	0,60	Total
1	2			1						1				4
0,98	1													1/ 5
0,97			2			1								3/ 8
0,96	6													6/ 14
0,95		3	3		2	5	1		1					15/ 29
0,94	9													9/ 38
0,93		1	1	2	1									5/ 43
0,92	5									1				6/ 49
0,91		5	5	2		1								13/ 62
0,90	3													3/ 65
0,89		4	4	3	1									12/ 77
0,88	2													2/ 79
0,87		2	2	1							1			6/ 85
0,86	2				1									3/ 88
0,85		1		2							1			4/ 92
0,84	2				1									3/ 95
0,83		3												3/ 98
0,82				1										1/ 99
0,81			2											2/101
0,80							1							1/102
0,79														/ /
0,78				1					1					2/104
0,77						1								1/105
0,76								1						1/106
0,70													1	1/107
0,78												1		1/108
0,42												1		1/109

Analyse de détail.

Le classement des termes dans son détail complète les informations de l'analyse statistique.

Termes non identifiés :

odorat	46	fois	sur	109 sujets
garde	26	fois	sur	109 sujets
basse-cour	23	fois	sur	109 sujets
immeuble	13	fois	sur	109 sujets
labourer	13	fois	sur	109 sujets
auberge	11	fois	sur	109 sujets
grenier	10	fois	sur	109 sujets
agent	9	fois	sur	109 sujets

D'autres termes sont oubliés dans des proportions nettement inférieures :

balcon	4	fois
champ	3	fois
bois	3	fois
place	3	fois

Les oublis ayant une fréquence unitaire ou binaire sont dus à l'inattention plus qu'à une ignorance réelle et ne nous semblent pas suffisamment significatifs pour être notés.

Ces classements, contraires aux contraintes dues aux conditions mêmes de l'enquête, sont intéressants à signaler par le fait même qu'ils témoignent du « recodage » dont les termes avaient été l'objet dans la conscience linguistique du sujet.

Ainsi le mot « café » a été reclassé 73 fois dans la rubrique « repas » alors qu'il ne pouvait prendre place que dans la rubrique « ville ».

« Faim » a été reclassé 50 fois dans la rubrique « corps humain » alors qu'il ne pouvait prendre place que dans la rubrique « repas ».

« Garde » a été reclassé 31 fois dans la rubrique « ville » (classé dans la rubrique « campagne »).

« Route » a été classé 36 fois dans la rubrique « ville ».

« Immeuble » 28 fois dans la rubrique « maison ».

« Verre » 22 fois dans la rubrique « maison ».

Ces choix — sauf peut-être pour « route » — ne témoignent

pas d'une méconnaissance des valeurs du mot mais bien plutôt d'une absence de sensibilité au « pôle » attractif de ces mots pour la conscience linguistique de l'usager français.

Ces « reclassements » qui se sont imposés malgré la contrainte du nombre limité de termes à grouper dans chaque colonne (10 mots) prouvent que le sujet disposait au préalable d'un vocabulaire organisé selon des attractions sémantiques qui lui étaient propres.

Nous tenons là un exemple important de la formation de ces satellisations lexicales qui, autour d'un noyau sémantique, semblent déterminer pour chacun la disponibilité d'un vocabulaire assimilé, subjectivité.

Il est bien entendu que ces organisations peuvent tenir à des habitudes verbales dues à la langue maternelle. C'est le cas très évident pour « café ». Il n'en reste pas moins vrai qu'elles traduisent une certaine disponibilité de la langue, dans des situations déterminées d'émission et de réception.

Conclusions.

Nous abordons, à travers cette enquête dont le but initial était de saisir les phénomènes d'auto-contrôle, des problèmes plus vastes mais complémentaires.

1° *La mémoire des mots.*

Le regroupement des mots autour d'un thème-clé fait appel à une organisation de l'acquis qui dispose le sujet à réintroduire chaque terme en fonction de la « forme » générale que réveille en lui le thème proposé.

Ainsi « œuf » se trouve reclassé dans la rubrique « campagne » (9 fois) et « grenier » dans la même rubrique (13 fois).

« Café », « Faim », « Garde », « Immeuble », « Verre »,

cités précédemment ont été ainsi regroupés sous des rubriques non conformes aux contraintes de l'enquête, mais conformes à la représentation du mot par le sujet.

Il convient donc d'admettre que dès ce niveau, le mot n'est pas isolé dans la conscience linguistique du sujet mais qu'il est organisé dans un ensemble qui en détermine la disponibilité : une chaîne.

Cette organisation est tantôt neutre — en ce sens qu'elle ne dépend que des orientations de motivation propres au sujet sans aller à l'encontre du protocole de la langue (ex. « café ») —, tantôt

négative quand elle hiérarchise le mot par rapport à un thème-clé, contrairement au protocole de la langue (ex. « route » classé dans la rubrique « ville »). Dans ce dernier cas l'influence de la langue maternelle peut avoir été déterminant ; c'était le fait de 27 anglophones sur 36 choix.

2° *Fréquence et disponibilité.*

Ce problème abordé à l'occasion de l'enquête parallèle (cf. p. 254) s'éclaire ici d'un jour nouveau.

Dans la perspective de l'auto-contrôle, la fréquence d'usage des termes a très nettement déterminé la classification.

Les mots étroitement associés aux thèmes, donc d'un usage fréquent en ce qui concerne ce thème, ont été reclassés sans erreur.

Pour « Maison »	baignoire, balcon, cave, escalier, fenêtre, meuble, salon, tapis, vestibule.
Pour « Repas »	bière, déjeuner, dessert, légume, thé, viande.
Pour « Ville »	rue, taxi, trottoir.
Pour « Campagne »	animaux, champ, ferme, labourer.
Pour « Corps humain »	cheveux, doigt, gant, jambe, maladie, nez, pied, voix.

Ajoutons que ces mots n'ont été ignorés (c'est-à-dire non classés) que par peu de sujets.

Baignoire (3 fois), balcon (1 fois), cave (1 fois), escalier (0 fois), fenêtre (0 fois), meuble (0 fois), salon (0 fois), tapis (0 fois), vestibule (1 fois).

Bière (0 fois), déjeuner (1 fois), dessert (0 fois), légume (0 fois), thé (0 fois), viande (1 fois).

Rue (0 fois), taxi (0 fois), trottoir (0 fois).

Animaux (0 fois), champ (0 fois), ferme (2 fois), labourer (3 fois).

Cheveux (0 fois), doigt (0 fois), gant (0 fois), jambe (0 fois), maladie (2 fois), nez (0 fois), pied (0 fois), voix (0 fois).

L'Auto-contrôle - Conclusions générales.

La base de l'auto-contrôle est un jugement implicite qui résulte :

— soit d'une comparaison faite par le sujet parlant entre la réalisation verbale qu'il est en train d'organiser et le modèle que réveillent les associations verbales qu'il élabore ;

— soit d'un contrôle que le sujet exerce sur son activité verbale en fonction des lois qui régissent le protocole de la langue et qu'il connaît déjà.

Dans le premier cas le sujet fonde l'auto-contrôle de sa « parole » sur ce que nous serions tentés d'appeler des « souvenirs mélodiques ». Il s'agit d'un aspect du phénomène d'auto-contrôle dont les enquêtes précédentes, qui supposent réflexion et référence à l'écrit, ne rendent pas compte.

En fait, s'agit-il d'un souvenir mélodique ? C'est plutôt l'automatisme complet d'un montage neuronique, déclenché par un stimulus extra-verbal qui détermine alors une réponse correcte. Si le sujet parlant a alors conscience des écarts possibles entre la réalisation verbale qu'il compose et le modèle, celui-ci conserve sa force organisatrice déterminante.

Pour :

« s'il pleu*vait* je ne sortirais pas »,

je sais que :

« s'il pleuvrait » est incorrect, mais je n'ai pas besoin d'éviter cet obstacle car le montage audito-mélodique qui organise la réalisation est suffisamment fixé pour être contraignant.

L'auto-contrôle d'origine intellectuelle, agissant dans des situations de réflexion que chacun connaît au moment de l'utilisation de la langue pour l'élaboration d'un message écrit complexe, n'intervient au niveau de l'usage de la langue comme moyen de communication — c'est le niveau que nous étudions ici — qu'à défaut des montages cités précédemment.

Ce type de contrôle doit donc être considéré comme une étape de transition, conséquence des conditions même de l'acquisition de la langue seconde.

L'auto-contrôle intellectuel organise, prépare, précède l'auto-contrôle spontané qui résulte du jeu des montages neuroniques fixés. Dans certains cas il peut y suppléer, par une sorte de besoin de « redondance » spécifique de l'acquisition de la langue seconde.

C'est la conscience des « systèmes » de la langue, condition, à notre avis nécessaire, de l'acquisition lorsqu'il s'agit de la langue seconde pour un sujet adulte, qui se trouve ainsi mise en lumière.

Cette conscience des systèmes est, elle aussi, facteur « génétique » de la création de schèmes mélodiques ou notionnels, aboutissant à un auto-contrôle direct de la parole.

Nous retiendrons de nos observations deux points précis :

1. En ce qui concerne les « chaînes syntagmatiques ». A ce niveau d'intimité avec les structures de la langue, les sujets sont capables (statistiquement parlant) de reconnaître une erreur dans des proportions sans doute satisfaisantes : 3/4.

Ceci suppose déjà une certaine possession des systèmes, disponible à tout moment.

2. En ce qui concerne le vocabulaire les sujets disposent de « configurations », disponibles à partir d'un thème donné, grâce auxquelles se réalisent des regroupements de termes associés avec une pertinence relativement satisfaisante.

C'est la fréquence d'usage qui détermine ces associations avec l'intervention d'un facteur personnel plus ou moins net qui facilite certaines associations de préférence à d'autres.

Quel que soit le caractère artificiel de l'enquête qui place nécessairement le sujet dans une situation différente de la communication normale, celle-ci a au moins le mérite de faire saisir la nature des processus et l'étendue de leur action.

Toutefois, des phénomènes essentiels échappent à ces investigations.

Les pages suivantes s'attacheront à le démontrer.

IV. — Les Phénomènes de Décharge

Délimitation de ces phénomènes.

L'étude des phénomènes précédents nous a conduit à analyser des faits qui relèvent principalement du domaine de la conscience.

De telles analyses ne rendent pas totalement compte, loin de là, de la complexité des conduites verbales.

Dès le début de l'acquisition, le comportement verbal du sujet au niveau de la restitution place l'observateur devant des comportements faux qui ne peuvent être considérés comme de simples maladresses.

1° *Cas de rémanence brutale - inconsciente.*

a) *Phonétique.*

Dans une chaîne verbale correctement articulée un phonème de la langue maternelle apparaît.

Il s'agit souvent d'un son assez voisin de celui de la langue seconde.

b) *Sémantique.*

C'est parfois un terme de la langue qui s'insère dans la chaîne verbale.

Ex. : « I have » une brosse à dents.

Ces phénomènes sont fréquents chez un grand nombre de débutants. Ils persistent même chez des étudiants beaucoup plus avancés.

2° *Désorganisation de la chaîne verbale (1re articulation).*

a) *Bouleversement de l'ordre des termes.*

« Elles étudiantes finissent la classe »,
pour : « Les étudiantes finissent la classe ».

« A Pierre bras gauche et droit »,
pour : « Pierre a un bras gauche et un bras droit ».

« La femme elle est grande »,
pour : « La femme est grande ».

b) *Élimination :*

— de l'article :
« Il y a livre sur table » ;

— ou du verbe :
« Pierre grand »,
pour : « Pierre est grand ».

3° *Désorganisation de la 2e articulation :*

« Nous vasons »,
pour : « Nous avons ».

4° *Reconstruction d'une chaîne verbale avec des éléments qui apparaissent comme soudés :*

Ex. : « Qu'est-ce que c'est ? — Il y a un livre est sur la table »,
pour : « C'est un livre ». La formule « il y a » ayant été acquise précédemment.

Analogie de ces phénomènes avec certaines manifestations pathologiques.

Le caractère automatique, souvent inconscient, de ces émissions n'est pas sans rappeler certaines attitudes verbales de malades atteints par certaines formes d'aphasie.

De tels sujets, incapables d'organiser correctement une émission verbale volontaire, laissent échapper — articulées correctement — des suites de mots qui paraissent soudés les uns aux autres. Notons que, pour les sujets dont nous étudions ici le comportement dans la langue seconde, tout comme pour les malades, l'émission de ces éléments allogènes à la chaîne verbale se fait sur un rythme plus rapide et sur un ton plus aisé.

Pour les malades, les cliniciens expliquent ces comportements par des processus de dissociation verbale résultant de la double nature :

1. *des montages,*

— ce que traduisent les deux types d'aphasie ;

2. *des conduites verbales,*

— opposition du volontaire et de l'automatisme.

« Nous avons vu qu'une dissolution se fait du plus volontaire vers le plus automatique et qu'elle peut être uniforme ou locale. Il reste à la caractériser par un troisième ordre de phénomènes : selon la localisation de la lésion, elle peut se manifester par des phénomènes de destruction ou par des phénomènes de décharge... On observe des phénomènes de décharge quand la lésion respecte le centre mais se trouve localisée dans le voisinage. Elle exerce alors sur le centre une action irritante et provoque des phénomènes analogues à ceux que produit l'excitation électrique... »

A. Ombredane (75 b), p. 183.

Identité probable d'origine.

Chez le sujet qui acquiert une langue seconde, il semble que certains « montages » correspondant à des gestes verbaux entièrement automatisés soient ainsi déclenchés par l'effort d'articulation d'une chaîne verbale déjà complexe.

Ces « types » d'erreur restitutive résultent donc d'une incoordination de l'acquis et surtout de la différence de degré d'automa-

ticité de certains gestes par rapport à d'autres. Ces erreurs attestent que des processus d'automatisation s'organisent dès que l'apprentissage commence. Toutefois, pour des raisons difficiles à analyser, certains gestes verbaux sont plus rapidement automatisés que d'autres ; les montages que supposent de telles performances et qui ne sont pas encore intégrés à des comportements verbaux spontanés ne sont pas totalement « dominés » par le sujet parlant, d'où leur jeu abusif au cours d'un effort verbal intense.

De la même façon les automatismes « voisins » de la langue maternelle sont réveillés au cours de l'effort de verbalisation.

Importance de ces phénomènes.

Quel intérêt pouvons-nous accorder à ces phénomènes ?

1. Ils démontrent la rapidité de formation de certains automatismes qui jouent ainsi, par erreur, dans l'activité verbale consciente.

2. Ils mettent en évidence l'importance de la coordination pour l'exécution correcte de l'intention verbale.

3. Ils prouvent que dans la langue seconde l'acquisition verbale tend à l'automatisme qui seul donne au sujet, c'est le cas dans la langue maternelle, le moyen d'organiser rapidement et efficacement son activité verbale.

L'automatisme est le résultat de toute performance répétée et donc la conséquence d'un apprentissage d'abord volontaire.

C'est à l'automatisme qu'aboutissent toutes les performances verbales de l'apprentissage.

La décharge, dans le sens que l'on peut accorder au terme eu égard à ses manifestations au cours de l'apprentissage, traduit l'ingérance d'automatismes non contrôlés, non harmonisés encore mais qui sont conformes à l'orientation de toute l'activité verbale.

Puisque l'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication tend à s'organiser en fonction d'automatismes verbaux identiques à ceux dont le sujet dispose dans sa propre langue, les phénomènes de « décharge » ne font donc que traduire une sorte d'« entropie » de finalité de l'activité verbale.

Au cours de l'étude des comportements d'acquisition au premier niveau, nous avons implicitement admis que tout l'apprentissage tendait vers cet état d'équilibre que constitue la maîtrise des automatismes.

Justification du plan suivi.

Il serait peut-être logique d'étudier dès maintenant, dans une perspective neurophysiologique, les conditions de formation de ces automatismes. Toutefois ces automatismes débordent largement l'usage de la langue comme moyen de communication et constituent la base essentielle de toute l'activité verbale, même au niveau de l'expression.

Nous avons donc préféré, pour donner à notre travail une certaine unité de plan, poursuivre dans la troisième partie l'étude phénoménologique des comportements d'acquisition en nous préoccupant cette fois du second niveau, et grouper dans une quatrième partie, selon une perspective unique, notre analyse des aspects neurophysiologiques de l'acquisition aux deux niveaux précités.

TROISIÈME PARTIE

L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE COMME MOYEN D'EXPRESSION

CHAPITRE PREMIER

DE LA COMMUNICATION A L'EXPRESSION

1. **Communication et expression.**

   A. Les fonctions du discours.
   B. Les différences qui permettent de distinguer la fonction de communication de celle d'expression.

      1. *Nature différente des stimulations verbales.*
      2. *Caractère spontané de la communication, caractère réfléchi de l'expression.*
      3. *Rôle du temps.*
      4. *Différence des traitements linguistiques.*
      5. *Tableau récapitulatif.*
      6. *Interpénétration des deux fonctions dans la réalité.*

2. **Caractère arbitraire de la distinction entre le niveau de la communication et le niveau de l'expression en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde.**

   A. Plan pédagogique.
   B. Plan du comportement individuel.
   C. Validité de cette distinction.

3. **Le passage du premier au second degré.**

   A. Les démarches.
   B. La progression.

      1. *Point de vue d'ensemble.*
      2. *Les facteurs mis en cause :*

a) la diversification,
b) l'aptitude à l'invention verbale.

C. Les limites.
D. Récapitulation.

4. **Caractères spécifiques du second niveau.**

A. Économie différente des conduites d'acquisition.

1. *Les conduites audito-motrices.*
2. *Les conduites intellectuelles.*

B. Le rôle de la culture personnelle.

1. — Communication et expression

Bien que nous ayons, au chapitre III du Livre I, p. 73, et au chapitre II du livre II, p. 115, justifié la distinction que nous établissions entre les deux niveaux d'acquisition de la langue, il nous paraît nécessaire, avant d'aborder l'étude des comportements au second niveau, de revenir sur les fondements de cette distinction.

A. — Les fonctions du discours.

Rappelons que le discours, au sens guillaumien du terme, répond à deux fonctions essentielles :

— l'une sociale est la fonction de communication,

— l'autre, plus individuelle, bien qu'elle ait également une motivation sociale, est la fonction d'expression.

Nous ne reviendrons pas sur la définition de ces deux fonctions mais nous insisterons sur les différences qui les distinguent.

B. — Les différences qui permettent de distinguer la fonction de communication de celle d'expression.

1. *Nature différente des stimulations verbales.*

Dans sa fonction de communication, le discours obéit à des stimulations externes tenant à la situation qui le détermine : perception immédiate, réaction psychologique, la parole de l'autre.

Dans sa fonction d'expression, le discours est déclenché par

des stimulations internes : souci de formaliser, pour la préciser et la rendre communicable (c'est intentionnellement que nous utilisons ce terme qui indique l'étroite dépendance des deux fonctions), une pensée qui s'organise progressivement en mots, dynamisme intime des segments verbaux qui s'attirent et se combinent pour se construire en phrases.

2. *Caractère spontané de la communication, caractère réfléchi de l'expression.*

De ce fait, la communication est spontanée, l'expression réfléchie. La première fait appel à des stéréotypes verbaux qui dépendent de supports neurophysiologiques profondément structurés, de telle sorte que, si l'intention est volontaire, l'exécution est automatique. La seconde lutte contre la facilité du langage automatique pour rechercher les formules justes qui naissent le plus souvent d'un refus ; si l'organisation du geste verbal reste au moment de sa production un automatisme, l'attention contrôle, réoriente continuellement cet automatisme.

3. *Rôle du temps.*

Communication et expression peuvent se réaliser également sur les plans du parlé et de l'écrit ; toutefois l'expression relève plus nettement du second. A chaque fois qu'il y a souci d'expression, il y a au préalable ou simultanément, temps de réflexion, de recherche qui n'existe pas au moment de la communication.

4. *Différence des traitements linguistiques.*

Le traitement de la langue, dans ces deux fonctions du discours, est donc, à la limite, totalement différent.

Pour la communication, ce sont des lois qui tiennent aux phénomènes de la transmission de l'information qui agissent : loi d'économie de l'effort et de rendement maximal, loi de redondance.

Pour l'expression, c'est l'exploitation des écarts stylistiques propres à traduire la nuance de la pensée. Dans le premier cas, le critère essentiel est l'efficacité de la transmission, dans le second c'est un critère esthétique qui joue.

5. *Le tableau suivant récapitulera ces différences.*

	Communication	Expression
Plan psychologique (motivation)	Stimulation externe.	Stimulation interne.
Plan neurophysiologique ..	Automatismes libres à partir d'une intention initiale.	Contrôle permanent des automatismes de production verbale en fonction de l'intention, elle-même modifiée, précisée par l'activité verbale créatrice.
Plan linguistique	Stéréotypes verbaux résultant de l'action sur le système de lois propres à la transmission de l'information.	Recherche de l'originalité, refus du stéréotype. Exploitation des écarts stylistiques.
Facteur temporel	Réponse instantanée.	Temps latent de réflexion toujours nécessaire.
Critère	Efficacité maximale.	Recherche esthétique.

6. *Interprétation des deux fonctions dans la réalité.*

Dans la réalité, les deux fonctions s'interpénètrent fréquemment, ce qui n'exclut pas l'intérêt qu'il y a à rechercher, comme nous venons de le faire, en considérant des situations « limite », ces oppositions.

2. — Caractère arbitraire de la distinction entre le niveau de la communication et le niveau de l'expression en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde

A. — Plan pédagogique.

Au cours de l'acquisition de la langue seconde, c'est d'une manière volontaire que les deux fonctions ont été dissociées pour organiser cette acquisition en deux niveaux différenciés et hiérarchisés. Encore, convient-il de souligner à nouveau que le premier niveau a exploité des situations de communication sans recourir pour autant à des formulations verbales conformes à la fonction puisque l'on a utilisé une langue neutre permettant l'accès au système.

Le caractère arbitraire de la distinction établie doit donc être rappelé.

B. — **Plan du comportement individuel.**

Le sujet, à tout moment de sa progression, surtout quand il ne s'agit plus d'un débutant absolu, peut se placer, quand il utilise la langue seconde, à l'un ou l'autre de ces deux niveaux. Toutefois, au cours de la progression, il arrive un moment où la langue seconde devient plus aisément utilisable comme moyen d'expression du fait de la plus grande richesse des outils verbaux disponibles.

C. — **Validité de cette distinction.**

La distinction établie est donc, dans un certain sens, conforme à l'organisation de la progression en même temps qu'elles correspond à une réalité linguistique. Elle se justifie encore plus si l'on tient compte des comportements d'acquisition et des tâches proposées. Nécessaire sur le plan typologique, elle se trouve donc renforcée sur le plan linguistique.

3. — Le passage du premier au second niveau

A. — **Les démarches.**

Comme l'accès à la langue s'est fait avec un matériel verbal neutre bien qu'on ait utilisé des situations de communication, la première tâche qui conditionne le passage à l'expression est d'amener le sujet à l'usage de réalisations verbales de plus en plus conformes à la nature de l'acte même de communication.

La substance verbale de la communication n'est qu'une « composante » du message que complètent : l'intonation, le geste, la perception globale de la situation ; elle est de ce fait lacunaire, incompréhensible en dehors de la situation vivante qui la motive. Les réalisations verbales utilisées dans de telles situations sont façonnées, avons-nous dit, par des lois externes au langage et relevant de mécanismes de la transmission de l'information. Elles constituent des écarts maxima par rapport à ce que l'on appelle le système de la langue. Il aurait été impossible à partir de ces réalisations — d'ailleurs difficiles à formaliser —

de conduire le sujet à la découverte des systèmes de la langue. Or nous savons par ce qui précède que l'accès aux systèmes facilite les processus d'abstraction et de généralisation sans lesquels les mécanismes de structuration de l'acquis, de transfert et d'auto-apprentissage qui jouent un si grand rôle seraient irréalisables. L'utilisation d'une langue neutralisée, le recours à des réalisations « zéro » par rapport aux systèmes ou à ce que l'on considère comme tel a donc été une obligation avec les débutants. Toute la formation linguistique de base a été ramenée à l'acquisition de formulations verbales concrètes qui, par leur régularité et leur conformité aux systèmes, ont permis de remonter à ceux-ci et de conduire le sujet à la connaissance de « configurations » régulières l'autorisant à recomposer les éléments constitutifs acquis, selon les règles du protocole également acquises, pour parvenir à des réalisations verbales de plus en plus diversifiées (psychosystématique de la langue).

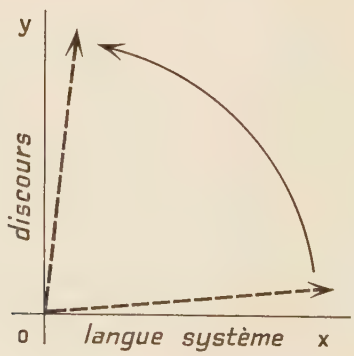
B. — **La progression.**

1. *Point de vue d'ensemble.*

Il conviendra donc d'abord, par le biais des diversifications progressives, d'amener le sujet à la compréhension des nuances que traduisent les écarts et à l'intégration de ces écarts dans son propre comportement verbal.

Ces écarts le conduiront également à la sensibilité à la langue utilisée comme moyen d'expression dont le terme le plus achevé est le traitement stylistique individuel de l'écrivain.

Conformément au diagramme suivant, tout le problème du passage de la langue artificielle acquise dans des situations de communications se ramène donc à un rapprochement des possibilités verbales du sujet de la ligne Ox (système) à la ligne Oy (discours).



2. *Les facteurs mis en cause.*

Si nous nous demandons maintenant quels sont les facteurs de cette évolution progressive, nous constatons que le premier est la diversification qui conduit à la découverte de la nuance.

a) *La diversification* (voir p. 439).

On peut définir la diversification comme la multiplication des outils linguistiques disponibles en fonction d'une situation d'expression verbale donnée.

La diversification suppose hiérarchisation des procédés linguistiques selon les intentions expressives. Au fur et à mesure que le sujet accède à une diversification de plus en plus étendue des systèmes linguistiques, il use donc de disponibilités verbales plus larges et par conséquent d'une aptitude à la nuance de plus en plus fine.

L'acquisition de la nuance s'établira sur deux plans : le plan passif de la réception, le plan actif de l'émission. Les performances du sujet dans une situation d'émission dépendront bien entendu de son sens des nuances résultant de ses disponibilités verbales, mais également de son aptitude à l'invention verbale. Si cette aptitude est fonction du degré de connaissance de la langue, elle est aussi inhérente au sujet lui-même.

b) *L'aptitude à l'invention verbale.*

Chacun n'a pas le même don d'invention verbale. L'acquisition se heurte ici à un obstacle qui dépasse la pédagogie.

La recherche verbale suppose l'action de facteurs extra linguistiques qui déterminent justement les choix au niveau de l'expression.

Il est certain que la sensibilité du sujet à la substance verbale dépend d'une orientation affective propre. Certains individus ne recherchent pas l'expression verbale, lui préfèrent les univers des formes ou des couleurs, des sons ou des rythmes. Pour ces derniers la matière première verbale risque de n'être jamais qu'un support neutre de communication.

En d'autres termes, la sensibilité esthétique que suppose une certaine forme d'expression verbale manque totalement ou presque à certains quand il s'agit d'une situation d'émission, ce qui ne veut pas dire que leur sensibilité passive à cette forme d'expression soit nulle (situation de réception).

Il est donc évident qu'au niveau de l'expression l'acquisition ne permettra pas une progression égale.

Toutefois, si au niveau de la communication la réponse ver-

bale dépendait d'associations markoviennes selon le type : S1 → R1 / R1 = S2 → R2 / R2 = S3 → R3, etc. au niveau de l'expression, le sujet luttera contre ces associations de nature automatique pour introduire dans l'organisation de sa pensée des structures verbales plus conformes à sa sensibilité, plus fidèles à son intention.

C. — **Les limites.**

Les sujets, selon leur caractère — leur tempérament — répondront donc plus ou moins à ce besoin d'expression qu'on cherche à créer en eux. Ceux qui normalement n'utilisent pas leur propre langue au niveau expressif auront plus de difficultés que d'autres à passer en français à ce niveau alors qu'il s'agit d'une langue seconde.

Enfin, pour un sujet déterminé, la progression sera différente selon qu'il s'agit de la connaissance passive ou de la connaissance active de la langue comme moyen d'expression. Ces différences seront accusées ou réduites par l'éducation, la culture dans la langue maternelle.

Généralement, la connaissance passive, à un moment donné de la progression, des possibilités expressives de la langue sera toujours plus large que la connaissance active. La conséquence sera que le second niveau, celui de l'expression, ne permettra pas un rendement total comme celui de la communication.

Si au premier niveau le rapport d'acquisition : intégration/ restitution = 1 ou tend vers 1,

au second niveau ce rapport sera toujours inférieur à 1.

En d'autres termes les connaissances passives dépasseront toujours les connaissances actives.

Le sujet sera plus apte à sentir qu'à utiliser.

Il pourra s'initier aux nuances d'un style, en sentir les couleurs, en apprécier les élégances, sans pour cela être capable d'en faire autant.

Il sera cependant légitime que le professeur cherche à faire acquérir à chaque sujet une suffisante diversité de structures, une palette lexicale assez étendue pour accéder à une certaine liberté dans l'expression permettant la fidélité dans la formulation de la pensée.

D. — **Récapitulation.**

Pour résumer ce qui précède nous dirons que :

1° L'accès au moyen d'expression suppose la disponibilité comme moyen de communication d'une langue zéro qui n'est pas

du discours mais du système et que l'on s'efforcera ensuite de diversifier.

2° Les disponibilités verbales acquises au niveau de la communication seront donc toujours mises en cause au niveau de l'expression ; ce sont ces disponibilités qui permettront de faire saisir les écarts et d'exécuter les gestes articulatoires ou idéomoteurs.

3° Toutefois, à la différence du premier niveau, ce ne sont pas des automatismes qui seront exécutés mais des gestes verbaux volontaires allant même à rebours des automatismes.

4° Les performances à ce niveau seront très différentes d'individu à individu.

5° Enfin, pour un même individu, les aptitudes ne seront pas les mêmes en situation active ou passive.

4. Caractères spécifiques du second niveau

A. — **Économie différente des conduites d'acquisition.**

Les conduites d'acquisition, au niveau de l'expression, sont les mêmes que celles du niveau de la communication. Toutefois leurs modalités d'action et leur importance respective diffèrent d'un niveau à l'autre.

1) *Les conduites audito-motrices.*

Les « conduites » audito-motrices acquises antérieurement jouent encore au niveau de l'expression. Toutefois, celles-ci se subordonnent de plus en plus à un usage réfléchi des systèmes de la langue seconde, dont la connaissance intellectuelle résulte du travail accompli au premier niveau.

2) *Les conduites intellectuelles.*

Le rôle de l'intelligence est de ce fait plus important à ce niveau. Le sujet est amené à organiser ses réalisations verbales en fonction de sa connaissance des systèmes qui composent la langue ; c'est son intelligence de ces systèmes qui assure à l'usage du matériel verbal dont il dispose son efficacité et sa correction et

qui lui permet de saisir les nuances que représentent les écarts du style par rapport au système.

B. — Le rôle de la culture personnelle.

Au niveau de la communication, la culture personnelle du sujet n'aidait guère ses efforts d'acquisition et parfois même les gênait dans la mesure où le sujet souffrait de ne pouvoir traduire qu'une pensée mutilée et peu conforme à la richesse de ses aptitudes verbales dans sa propre langue. Cette culture, maintenant, va le servir et favoriser des progrès plus rapides et plus profonds.

Plus l'agilité verbale du sujet est grande dans sa propre langue, plus il sera entraîné au maniement des mots, plus ses performances dans la langue étrangère en seront facilitées à ce niveau.

*
**

Pour étudier les conduites du sujet à ce niveau, il est intéressant d'analyser d'abord l'usage qu'il fait des éléments antérieurement acquis du système, puis d'analyser sa progression dans l'acquisition des ensembles linguistiques de plus en plus complexes et dans la découverte de leur pertinence.

CHAPITRE II

LE TRAITEMENT DU CORPUS ACQUIS AU PREMIER NIVEAU

Préambule.

I. **Déformation les plus fréquentes touchant les systèmes les plus organisés de la langue.**

A. Mise au point.
B. Table analytique.

1. *Le traitement des articles.*
   a) Point de vue général.
   b) Emplois abusifs :
      1. Article indéfini.
      2. Article défini.
      3. Article introduisant la matière.
   c) Non emploi :
      1. Article indéfini.
      2. Article défini.
      3. Article de matière.
   d) Confusion dans l'usage :
      1. Article défini employé au lieu de l'article indéfini.
      2. Article indéfini employé au lieu de l'article défini.
      3. Confusion entre l'article défini et l'article de matière.

2. *Traitement des systèmes morphologiques fixes.*
   a) Le système des adjectifs possessifs :
      1. Confusion dans l'usage des formes.
      2. Usage abusif ou redondant.
      3. Cas d'oubli.
      4. Commentaire.
   b) Le système des démonstratifs :
      1. Emploi abusif de « ce ».
      2. Emploi abusif des formes pronominales fortes.
      3. Emploi abusif de « ceux ».
      4. Emploi de « ces » pour « ce ».
   c) « EN » et « Y » :
      1. Non usage.
      2. Usage abusif.

d) Le système des pronoms personnels :
1. Emploi abusif de certaines formes.
2. Syntaxe défectueuse.
3. Redondance.

e) Les indéfinis :
1. Orthographe et protocole.
2. Confusions.

f) Le système des pronoms relatifs :
1. Qui pour que.
2. Que pour dont.
3. Dont abusif.
4. Qui pour lequel.

3. *Traitement des systèmes morpho-syntaxiques.*

a) Les concordances modales :

1. Le subjonctif.
1. Omission :
a) constructions fixes :
1. dans les subordonnées circonstancielles.
2. dans les complétives.
b) constructions aléatoires :
1. complétives.
2. relatives.
2. Emplois abusifs :
a) constructions fixes :
1. subordonnées circonstancielles.
2. complétives.
b) constructions aléatoires :
1. complétives.
2. relatives.
3. contamination.
3. Non différenciation de l'usage.
4. Concordance temporelle.

2. Le conditionnel.
a) emploi abusif.
b) omission.

b) Les concordances temporelles :
1. Discordance - Subordonnée/principale.
2. Discontinuité dans une suite de propositions.
3. Non utilisation ou utilisation non pertinente de l'opposition : passé simple - imparfait, imparfait - passé simple.

c) Méconnaisance de la valeur sémantique de certaines formes verbales :
1. L'imparfait.
2. Le passé simple.
3. Le présent.
4. Le passé composé.
5. Le plus-que-parfait.

4. *Structures syntaxiques - Servitudes syntaxiques.*

a) Organisations syntaxiques fixes :

1. Place des pronoms personnels :
a) groupes complexes.
b) avec des auxiliaires de mode.

c) position du pronom personnel complément.
d) emplois abusifs ou redondants des pronoms personnels sujets ou objets.

2. La négation :
   a) ordre des termes :
      1. avec l'infinitif.
      2. avec le participe présent.
   b) redondance abusive.
   c) syntagmes incomplets.
   d) interférence entre deux systèmes.

b) Constructions lacunaires de chaînes syntagmatiques :
1. Non répétition dans des ensembles associés par et :
   a) de l'article ; b) de l'article et de l'adjectif ; c) de groupes complexes ; d) de la préposition ; e) de l'adverbe ; f) de la conjonction.
2. Non répétition des éléments de relation et de rappel dans des constructions elliptiques.
3. Non répétition des éléments de relation.
4. Omission de « que » pour introduire certaines complétives.

c) Construction de la relative :
1. Méconnaissance de l'ordre syntaxique avec dont.
2. Position de la relative dans la phrase par rapport à son antécédent.
3. Non emploi de « ce » pour introduire une relative.

d) Inversion omise avec certains mots inversants :
1. Sans doute.
2. Peut-être.
3. Ainsi.
4. Quelles.

e) Inversions incorrectes.

f) Inversions abusives.

g) Usage des outils syntagmatiques :
1. Emploi d'un conjonctif plein à la place de « que » dans certaines locutions.
2. Emploi d'un conjonctif conforme au sens mais contraire à l'usage.
3. Syntagmes conjonctifs incomplets ou déformés.
4. Syntagmes conjonctifs confondus.

h) Organisation syntaxique de groupes syntagmatiques complexes :

1. Avec les adjectifs :
   a) extensions grammaticales de l'adjectif.
   b) place de l'adjectif par rapport au nom :
      1. méconnaissance des valeurs de l'adjectif selon sa place dans le syntagme.
      2. organisation syntaxique de plusieurs adjectifs par rapport au nom.
   c) place de l'adjectif par rapport à d'autres extensions nominales.

2. Avec les adverbes :
   a) ignorance des contraintes syntaxiques.
   b) méconnaissance de la différence de valeur de l'adverbe selon sa position syntaxique.

i) Organisation syntaxique des termes constitutifs de la phrase :
1. Confusion :
   a) sujet - verbe - attribut.
   b) sujet - verbe - objet.
2. Méconnaissance de l'ordre dans des groupes complexes.

3. Constructions de phrases comportant des subordonnées infinitives ou participales.
4. Confusion « il est » - « c'est ».
5. Emploi personnel de formes verbales impersonnelles.
6. Emploi abusif du passif.

II. L'action des mécanismes déformants.

A. Emploi des prépositions.

1. *Phénomènes de rémanence.*

a) Transposition par équivalence.
b) Transposition par identification de deux structures syntagmatiques :
1er cas : verbe + complément d'objet - substrat espagnol.
2e cas : substrat anglais.
c) Transposition par identification de sens.
d) Cas particuliers de transposition :
1. traitement de « de ».
2. compléments de verbes à régimes différents.

2. *Phénomènes de restructuration.*

1er cas : emploi de « par ».
2e cas : emploi de « de ».
3e cas : déduction logique.
4e cas : verbes à double régime.

Analyse du processus.
1. La fréquence.
2. La sémantisation.

B. Emploi du vocabulaire.

Généralités :
- Conditions d'usage du vocabulaire au premier niveau.
- Conditions nouvelles de l'usage du vocabulaire au second niveau.

1. *Phénomènes de rémanence.*
Principe.
1er cas.
2e cas.
Transpositions paradigmatiques et syntagmatiques.

2. *Phénomènes de restructuration de l'acquis.*

a) La motivation du terme :
1. Formation de la configuration sémantique du mot.
2. Insertion du mot dans les axes paradigmatiques et syntagmatiques.
3. Motivations complémentaires.
4. Caractère relatif de la motivation sémantique et valeur superficielle de cette motivation dans la langue seconde.

b) Types de déformations les plus fréquentes :
1. Du signifiant aux signifiés.
2. Du signifié aux signifiants.
3. Ignorance des références de civilisation.

3. *Point de vue d'ensemble.*

III. Évaluation numérique globale des facteurs de déformation.

- La nature de la langue tout comme la nature de l'acquisition favorise l'action des mécanismes déformants.
- Les phénomènes de rémanence et de restructuration ne rendent pas compte de la totalité des faits de déformation.
- Facteurs complémentaires de déformation.

1. *Les phénomènes d'interférence.*
2. *Les phénomènes dus à la sémantisation incomplète des structures acquises.*

- Intérêt d'une évaluation quantitative des quatre facteurs ainsi déterminés.
- Valeur relative de cette évaluation.
- Tableau comparatif des pourcentages obtenus.
- Importance globale des quatre facteurs de déformation sur la totalité des ensembles linguistiques répertoriés.
- Impossibilité de comparer avec les résultats du 1er niveau.
  1. *Différence des situations d'acquisition.*
  2. *Différence des savoirs verbaux.*
  3. *Typologie de l'acquisition.*
- Caractère spécifique du jeu des mécanismes de déformation au second niveau.

PRÉAMBULE

Tout ce chapitre est fondé sur l'analyse des faits de déformation relevés dans des travaux écrits : rédaction, dissertations, essais...

L'usage, au niveau de l'expression, des systèmes de la langue acquis au niveau de la communication est l'occasion de types de déformation qui se caractérisent par leur fréquence et leur régularité.

Placés au second niveau, dans des situations nouvelles et qui visent à les amener à un usage plus personnel de leur acquis verbal antérieur, les sujets réagissent d'une manière assez différente de celle qui était la leur au premier niveau.

Il aurait été fastidieux de faire une analyse exhaustive de toutes les déformations que nous avons répertoriées. Aussi avons-nous procédé de la façon suivante :

Dans une première partie de ce chapitre, nous rendrons compte des faits de déformation les plus fréquents et qui touchent les systèmes les plus organisés de la langue ;

Dans une seconde partie, nous montrerons à partir de catégories linguistiques précises l'action des mécanismes déformants dont l'économie diffère de celle du 1er niveau ;

Dans une troisième partie, nous proposerons une évaluation quantitative des facteurs de déformation plus nettement caractéristiques du second niveau.

Nous procéderons donc à l'analyse du traitement du corpus acquis, dans une large perspective de synthèse.

Les élèves que nous avons observés, durant huit années consécutives, constituent une population supérieure à 1 000 sujets, représentant différents groupes linguistiques : allemands, anglais, slaves, scandinaves, arabes en particulier.

Le volume et la diversité des faits de déformation ainsi réunis justifient l'intérêt d'une telle analyse. Pour des raisons différentes, en fonction de mécanismes particuliers tenant à la langue maternelle, ou généraux, tenant aux comportements d'acquisition, ces déformations se « cristallisent » sur les mêmes points du système.

Nous constatons qu'il y a là des « points critiques » du système français.

La première partie de ce chapitre se propose de donner pour les systèmes les plus organisés de la langue un tableau d'ensemble de ces « points critiques ».

I. — DÉFORMATIONS LES PLUS FRÉQUENTES TOUCHANT LES SYSTÈMES LES PLUS ORGANISÉS DE LA LANGUE

A. — Mise au point

La présentation de ces faits de déformation pose un problème de classification. Une faute dont la matérialité linguistique se traduit par une incorrection d'écriture concernant un article ou un adjectif ne peut être considérée comme une faute d'article ou d'adjectif au sens strict du terme, étant donné l'interdépendance des éléments de la chaîne verbale, compte tenu de l'intention d'expression. C'est la configuration sémantique globale de la formule qui détermine le choix de tel élément particulier. Ainsi l'emploi d'un article défini ou d'un article indéfini dépendra du caractère déterminé ou indéterminé d'un nom. Or, ce caractère sera lui-même déterminé par une série d'informations linguistiques ou extralinguistiques. La faute matérielle traduit donc une incompréhension globale qui tient à une fausse interprétation de la configuration sémantique de la totalité de l'énoncé.

Ce point de vue structuraliste nous a longtemps fait hésiter à adopter un ordre de présentation analytique, donc grammatical.

Cet ordre nous a semblé cependant plus commode parce que plus généralement admis et permettant une classification claire.

Il suffit de ne point oublier que si la faute porte matériellement sur telle ou telle partie du discours, elle relève d'une erreur de compréhension plus générale.

B. — Table analytique

1. **Le traitement des articles.**

a) *Point de vue général.*

Les erreurs d'usage se réduisent matériellement à deux types de fautes en général :

1. Emploi abusif d'une forme déterminée, en raison du sens de la formule,

2. Non emploi.

Dans certains cas, plus particuliers, on peut admettre un troisième type de faute :

Confusion dans l'usage entre deux formes considérées comme possibles.

Nous avons donc suivi le classement qui se déduit de ces constatations pour ne pas introduire dans l'exposition des faits des facteurs non objectifs qui constitueraient implicitement une interprétation.

b) *Emplois abusifs.*

1. *Article indéfini.*

— Avec un nom complément circonstanciel introduit par certaines prépositions :

— sans
Ex. : elle ne peut vivre sans *des* adorateurs.

— avec
Ex. : il a étudié avec *un* profit.

— Dans la construction de compléments déterminatifs :
Ex. : un fils d'*un* paysan.

— Avec un nom indéterminé (par le sens global de la formule):
Ex. : Ses sentiments imprégnés *d'une* langueur et *d'une* mélancolie portaient aux critiques.

— Avec des formules négatives :
  — ne ... pas
    Ex. 1 : il n'a pas *des* qualités supérieures ;
    Ex. 2 : Turku n'a pas *un* chantier naval.
  — ne ... jamais
    Ex. : il n'aura jamais *un* nouveau parapluie.
— Avec l'attribut :
    Ex. : quand j'étais *un* enfant.

2. *Article défini.*

— Dans la construction de compléments déterminatifs :
  Ex. 1 : un plan *du* métro ;
  Ex. 2 : des bouteilles *du* vin ;
  Ex. 3 : le soleil *du* minuit ;
  Ex. 4 : Éliante, femme *de la* raison ;
  Ex. 5 : les courants *des* pensées qui le traversent.
— Avec des locutions « paranominales :
  — avec beaucoup
    Ex. 1 : il y a beaucoup *des* gens qui pensent ;
    Ex. 2 : il y a beaucoup *du* bruit [1].
  — avec assez (même type de fautes)
    — ... plus.
    — ... moins.
    — ... un grand nombre
    — ... avoir besoin.
    — ... un peu.
— Dans des expressions figées :
  Ex. : ils ont *le* droit à une semaine de vacances,
  pour : « ils ont droit à ... »
— Avec des constructions négatives :
  Ex. : ne - ni - ni.
    1. Il n'y a ni *les* côtes ni *la* mer.
    2. Emma Bovary n'avait ni de *l'*estime ni de *l'*amour pour son mari.
— Avec un nom pluriel précédé d'un adjectif :
  Ex. 1 : il fait *des* grands efforts ;
  Ex. 2 : Des très longues descriptions.

1. Il s'agit ici d'un cas particulier, l'article *du* ayant une valeur spéciale. Cf. grammaire de WAGNER et PINCHON, p. 99, éd. Hachette.
Introduction d'une notion de quantité prise massivement.
Voir également M. le Professeur G. Gougenheim (34), p. 151.

— Avec un nom complément circonstanciel :

— sans
Ex. : c'est un homme sans *la* foi.
— le manque de
Ex. : c'est le manque *de l'*âme qui rend Meursault antipathique.
— de
Ex. 1 : revenir *des* vacances ;
Ex. 2 : couvert *de la neige.*

3. *Article introduisant « la matière » sous l'aspect d'une certaine quantité prise massivement et indéfinie (cf. grammaire de R. L. Wagner et J. Pinchon, p. 99, éd. Hachette).*

— Construction déterminative :
Ex. 1 : il emportait avec lui les sacs *de l'*or ;
Ex. 2 : il était couvert de la neige.

— Avec des constructions négatives ou exclusives :
Ex. 1 : dans mon pays on ne mange pas *du* fromage ;
Ex. 2 : M. Jourdain manquait *de la* raison et *du* bon sens.

c) *Non emploi.*

1. *Article indéfini.*

— Détermination implicite justifiant l'article :
Ex. 1 : il s'agit *d'*enthousiasme ;
Ex. 2 : Musset se présente comme—observateur excellent.

— Constructions attributives :
Ex. 1 : les Touareg considèrent le travail comme—honte ;
Ex. 2 : il était devenu—vieillard.

2. *Article défini.*

— Construction des compléments déterminatifs :

— avec des noms géographiques
Ex. 1 : la banque *de* Mexique ;
Ex. 2 : l'Allemagne *d'*Est.
— avec des noms communs déterminés par leur sens
Ex. 1 : la fabrication de glace,
les avantages *d'*électrification ;
Ex. 2 : les actions qui firent—histoire ;
Ex. 3 : au point de vue d'éducation.

— Dans des expressions coordonnées :
Ex. : les problèmes et—joies de la vie familiale.

— Dans l'emploi stylistique des noms propres :
Ex. : M. Jourdain de notre siècle.

3. *Article de matière* (cf. gr. de Wagner et Pinchon).
Ex. 1 : il sera possible d'exporter *de* pétrole ;
Ex. 2 : il commande *de* Sérum à Paris ;
Ex. 3 : le four est chauffé avec—mazout.

d) *Confusion dans l'usage.*

1. *Article défini employé au lieu de l'article indéfini.*
— Cas d'indétermination implicite :
Ex. : elle aimait à nourrir *les* animaux,
il les invite *aux* déjeuners et *aux* dîners.
— Degré de détermination incompris :
Ex. 1 : ses personnages ont *les* problèmes de notre époque;
Ex. 2 : l'épopée évoque un autre mot qui lui donne *le* sens plein ;
Ex. 3 : Rieux est un homme d'une trentaine d'années qui a *la* femme malade,
pour : « une femme malade ».

2. *Article indéfini employé au lieu de l'article défini.*
— Degré de détermination incompris :
Ex. 1 : M. de Nemours vit *une* aventure d'un homme ;
Ex. 2 : il donne à sa fille *une* éducation d'une demoiselle ;
Ex. 3 : M. Jourdain était *un* fils d'un marchand de drap.

3. *Confusion entre l'article défini et l'article de matière.*
Ex. 1 : inspirer *l'*amour (inspirer *de l'*amour) ;
Ex. 2 : fabriquer *la* bière (fabriquer *de la* bière).

2. **Traitement des systèmes morphologiques fixes.**

a) *Le système des adjectifs possessifs.*

1. *Confusion dans l'usage des formes.*
— Emploi de *son* pour *leur* :
Ex. : tous les deux sont les fils de *son* époque.
— Emploi de *ses* pour *leurs* :
Ex. 1 : les bergers avec *ses* troupeaux ;
Ex. 2 : les Champs Élysées avec *ses* grandes boutiques ;
Ex. 3 : les descriptions lascives dont les naturalistes emplissent *ses* livres.

— Emploi de *leurs* pour *ses* :
Ex. : la société avec *leurs* vices.

— Emploi de *leur* pour *sa* :
Ex. : la jeunesse voulant gagner *leur* vie.

2. *Usage abusif ou redondant.*

— Constructions déterminatives exclusives :
Ex. 1 : ce qui l'intéresse, c'est l'état d'âme de *ses* personnages qu'il dépeint ;
Ex. 2 : *Sa* crainte que Perdican épousera Rosette lui fait oublier son orgueil ;
Ex. 3 : voici la petite église dont *sa* tour dresse sa tête vers le ciel ;
Ex. 4 : Emma n'est pas heureuse de *sa* vie qu'elle mène.

— Construction du complément d'objet avec un possessif au lieu d'employer la forme pronominale du verbe :
Ex. : on fatigue *ses* yeux,
pour : « on se fatigue les yeux ».

— Avec certaines constructions « fixées » :
Ex. 1 : il hoche *sa* tête ;
Ex. 2 : elle a mal à *sa* tête.

3. *Cas d'oubli.*

— Incompréhension de la valeur déterminative du possessif :
Ex. 1 : Phèdre lutte contre l'amour irrésistible pour Hippolyte,
pour : « contre son » ;
Ex. 2 : Les bérets basques ont également connu un essor considérable de *l'*exportation vers les États-Unis,
pour : « de leur ».

— Usage du pronom *leur* à la place du possessif :
Ex. : il veut *leur* forger la volonté,
pour : « ... forger leur volonté ».

4. *Commentaire.*

Les fautes portent exclusivement sur les formes de la troisième personne.

Deux explications sont possibles :

1. Les 3e personnes du singulier et du pluriel ont une plus grande fréquence d'usage, la probabilité d'erreur est donc plus élevée.

2. Le système des possessifs français, très régulier aux deux premières personnes, présente aux troisièmes personnes des irré-

gularités d'usage qui tiennent au caractère incomplet et non symétrique des formes qui le constituent.

b) *Le système des démonstratifs.*

1. *Emploi abusif de « ce » :*

Ex. : aucun plaisir ne peut être comparé à *ce* que l'on éprouve à la chasse.

2. *Emploi abusif de formes pronominales fortes :*

Ex. 1 : il téléphone à sa femme pour lui communiquer *cela* qu'il venait de voir ;
Ex. 2 : c'est *ceci* que Rivière fait ;
Ex. 3 : dans un monde très différent de *celui-ci* de Charles Bovary ;
Ex. 4 : les pertes ont moins d'importance que *celles-ci* de la région du Var.

3. *Emploi abusif de « ceux » :*

Ex. : si *ceux* sont bons.

4. *Emploi de « ces » pour « ce » :*

Ex. : ces sont des vérités importantes.

c) « *EN* » *et* « *Y* ».

1. *Non usage :*

EN - *Ex. :* les branches sont préparées et ont fait des corbeilles *d'elles* ;
le théâtre comique devrait être une école moralisatrice et il—est *une* pour les gens qui réfléchissent.

Y - *Ex. :* il est marié dans une petite ville et il travaille *là* ;
pour parvenir *à cela.*

2. *Usage abusif.*

EN - *Ex. :* il y *en* a assez de jeunes qui travaillent ;
il s'*en* apercevait du péril qu'il courait.

Y - *Ex. :* les clubs d'officiers où on pouvait *y* pénétrer.

d) *Le système des pronoms personnels.*

1. *Emploi abusif de certaines formes.*

— soi-même pour lui-même :
Ex. : il restait maître de *soi-même.*

— cas sujet employé à la place du cas objet :
Ex. : 180 km *ils* séparent ;
on ne pouvait plus vivre sans *ils.*

— la pour cela :
Ex. : il *la* trouve magnifique.

— Pronom réfléchi avec un adjectif possessif :
Ex. : elle a su *se* réserver son indépendance.

2. *Syntaxe défectueuse :*

Ex. : une classe qu'*il,* à cause de son sentiment d'infériorité, déteste et haït.

3. *Redondances :*

Ex. : ils *lui* demandèrent à l'homme de queue.

e) *Les indéfinis.*

1. *Orthographe et protocole :*

chaqu'un pour chacun ;
tout tous : non différenciés.

2. *Confusion :*

nulle, nul, pour aucune, aucun ;
en tout cas // en tous cas.

f) *Le système des pronoms relatifs.*

1. *Qui pour que ou inversement :*

Ex. : le clochard *qui* je veux décrire ;
le Père Rouault est un paysan très habile ce *qui* prouve le rendement de sa ferme ;
id. avec ce qui - ce que.

2. *Que pour dont :*

Ex. : c'est une histoire *que* je me souviens.

3. *Dont abusif :*

Ex. : un peuple *dont* il manque l'indépendance intellectuelle.

4. *Qui pour lequel dans des formes complexes :*
Ex. : il est livré à un destin contre *qui* il ne peut rien faire.

N. B. — Ces cas sont exemplaires. Il n'est pas, bien entendu, dans notre propos de donner un répertoire exhaustif des fautes. Les traitements syntaxiques sont étudiés à part (p. 325).

3. **Traitement des systèmes morpho-syntaxiques.**

a) Les concordances modales

1. *Le subjonctif.*

1. *Omission.*

a) Constructions fixes.

1. Dans les subordonnées circonstancielles :

— avec bien que
— ... avant que
— ... jusqu'à ce que
— ... pour que
— ... sans que
— ... soit que ... soit que
— avec pour que
— ... de crainte que

} Formes verbales employées à l'indicatif :
- présent
- futur

2. Dans les complétives :

— ... obtenir que
— ... vouloir que
— ... il est improbable que
— ... il est rare que
— ... c'est dommage que
— ... qu'importe que

} et divers locut. analog.

b) Constructions aléatoires.

1. Complétives :

Ex. 1 : il semble que son éducation lui *a* embrouillé l'esprit ;
Ex. 2 : il me semble douteux qu'il *a* trouvé la vérité ;
Ex. 3 : c'était inespéré que le soleil se *montrait* si tôt ;

2. Relatives :

— dans l'expression du but
Ex. 1 : il est nécessaire qu'il forme de son savoir une opinion personnelle qui lui *permet*... ;

Ex. 2 : j'ai toujours cherché dans l'œuvre de Proust quelque chose qui *met* en opposition Paris et la province.

— avec les « élargissements » de l'antécédent déterminant ordinairement le subjonctif

Ex. 1 : il n'y a plus en France de nouveaux gisements dont l'exploitation *sera* rentable,

pour : « soit » ;

Ex. 2 : je serais le seul riche qui *est* heureux ;

Ex. 3 : je n'ai rien trouvé qui me *plaît* dans ce livre ;

Ex. 4 : le seul reproche que nous *pouvons* lui faire.

— cas d'extension

Ex. : je doutais qu'il y eût des gens qui *mangeaient* tant de pain.

2. *Emplois abusifs.*

a) Constructions fixes.

1. Dans les subordonnées circonstancielles :

— avec après que

Ex. : après qu'il ait parlé.

— avec si

Ex. : si l'élève apprenne.

2. Dans les complétives :

Ex. 1 : je pense qu'une tête bien faite *soit* synonyme d'une intelligence cultivée ;

Ex. 2 : il affirme que cela *soit* impossible ;

Ex. 3 : Charles croit que la jambe du Père Renault *soit* cassée ;

Ex. 4 : j'espère que *vienne* un temps plus favorable ;

Ex. 5 : avec peut-être que... ;

Ex. 6 : il est probable qu'il *soit* malade.

b) Constructions aléatoires.

1. Complétives :

Ex. 1 : il ne comprend pas que les garçons ne *soient* pas du même avis que lui et il répond avec assurance

(ici, il s'agit par le contexte d'une constatation, ce qui exclut le subjonctif) ;

Ex. 2 : il arrive que nous *soyons* obligés d'écouter des gens ennuyeux

(le contexte entraîne l'indicatif — il arrive plusieurs fois dans la journée — c'est une constatation) ;

Ex. 3 : nous ne croyons pas que la technique nous *puisse apporter* le bonheur parce que nous avons déjà l'expérience.

2. Relatives :

Ex. 1 : cette plage est la plus belle que j'*aie* vue dans tout mon voyage en Grèce ;

Ex. 2 : son grand désir de dominer le destin est né, peut-être, de sa certitude d'avoir créé quelque chose qui *serve* au bonheur des hommes ;

Ex. 3 : ce four est le plus moderne qu'il y *ait* dans les 23 usines de glace du monde ;

3. Par contamination :

Ex. : il faut dire que Julien *ait* de grands intérêts personnels.

3. *Non différenciation de l'usage.*

Cette non différenciation aboutit à réduire à un seul traitement des verbes à double sens qui admettent pour la proposition qui les complète que son verbe soit au mode subjonctif ou au mode indicatif.

Ex. : prétendre que - suivi, sans nuance, soit uniformément du subjonctif, soit uniformément de l'indicatif.

4. *Remarque : concordance temporelle :*

— de mode indicatif à mode subjonctif.

Avec une assez constante régularité le présent du subjonctif est seul employé :

a) pour un verbe de la principale au temps passés de l'indicatif ;

b) pour un verbe de la principale au conditionnel présent.

Ex. : a) j'avais bien peur que mes défauts dominent mes vertus ;

b) je voudrais bien qu'elle lui ressemble.

2. *Le conditionnel.*

a) *Emploi abusif.*

— Emploi de la forme modale dans la subordonnée introduite par « si » :

Ex. : s'ils le *verraient*, ils ne le croirait pas (faute extrêmement fréquente),
même erreur avec « comme si » :
Ex. : comme s'il *viendrait* sans raison.

— Emploi du conditionnel dans la complétive d'un verbe au conditionnel :
Ex. : je voudrais qu'il *viendrait.*

— Emploi du conditionnel présent avec un présent de l'indicatif :
Ex. : que *ferais*-je si je gagne,
pour : « ferai-je ».

b) *Omission.*

— Dans le syntagme :
Ex. : il lui dit qu'il s'amuse*ra* s'il en faisait (de la luge).

— Dans une complétive :
Ex. : le gamin lui dit qu'il *avait dû* freiner,
pour : « qu'il aurait dû freiner ».

— Dans deux propositions exprimant l'hypothèse :
Ex. : peut-être *avait*-elle trouvé le bonheur avec un mari qui *avait su* la conduire,
pour : « aurait-elle trouvée...
aurait su la conduire. »

— Dans des constructions entraînant une concordance modale :
Ex. 1 : je voudrais avoir de l'argent pour pouvoir faire tout ce que je *désirerai* ;
Ex. 2 : il sort d'une toute petite bourgeoisie qui n'*avait* jamais existé sans la Révolution...
pour : « qui n'aurait jamais existé sans la Révolution. »

Remarque : Oubli de la concordance temporelle à l'intérieur du mode :
Ex. : c'était le destin qui le menait vers Emma, la seule femme avec laquelle il ne *devrait* pas se marier,
pour : « n'aurait pas dû se marier. »

b) Les concordances temporelles

1. *Discordance du temps du verbe de la subordonnée par rapport à celui de la principale.*

Ex. 1 : le berger lui expliqua à quoi *sert* une lance ;

Ex. 2 : il lui déclara qu'elle n'*a* qu'à aller se plaindre au commissaire ;
Ex. 3 : il raconta ce qui *peut* arriver à un voyageur imprudent ;
Ex. 4 : pour l'avenir, il faudra envisager des investissements dès que l'illustration en couleur *devient* obligatoire.

2. *Discontinuité dans une suite de propositions dont le sens détermine une concordance temporelle.*

Ex. 1 : En 1832, les scènes de la vie privée *avaient eu* une seconde édition et Balzac *est* en pleine possession de ses dons.
Ex. 2 : dans les deux cas la situation *montre* un homme inconnu de la famille et qui d'un seul coup *se trouva* le maître.

3. *Non utilisation ou utilisation non pertinente de l'opposition : passé simple - imparfait, imparfait - passé simple.*

Ex. 1 : le monstre lui *demanda* pourquoi il *fit* cela ;
Ex. 2 : une hyène qui *avait* faim et qui *cherchait* à manger *arrivait.* Elle s'*étonnait* de voir le berger ;
Ex. 3 : il *faisait* très froid et le pauvre vieillard *trembla* ;
Ex. 4 : cette situation *résulta* de Napoléon qui *divisait* la France en départements.

c) Méconnaissance de la valeur sémantique de certaines formes verbales

1. *L'imparfait ou le plus-que-parfait* (c'est évidemment le contexte qui met en relief l'erreur).

Ex. 1 : l'année 1830 *était* le témoin...,
pour : « fut » ;
Ex. 2 : soudain on entend*ait*...,
pour : « on entendit » ;
Ex. 3 : un jour mon père deman*dait*...,
pour : « demande » ;
Ex. 4 : la reconstruction s'effectu*ait* en 3 étapes,
pour : « s'effectua » ;
Ex. 5 : pendant 10 minutes il ne bouge*ait* pas la main puis il chang*eait* de position,
pour : « bougea - ... changea » ;

Ex. 6 : pendant une année, je n'*avais* pas de radio,
pour : « je n'ai pas eu... ou je n'eus pas... ».

2. *Le passé simple.*

Ex. : un jour le loup *flâna...*,
pour : « flânait ».

3. *Le présent.*

Ex. : j'avais une vie heureuse quand non habit*ons* la campagne,
pour : « quand nous habitions... ».

4. *Le passé composé.*

maintenant que j'*ai été* à Paris depuis 7 semaines,
pour : « que je suis ».

5. *Le plus-que-parfait.*

Ex. : Lorsque j'*étais* arrivée en Suisse, le pays ne me plaisait pas...,
pour : « lorsque je fus... ne me plut pas »,
ou : « j'arrivai... ne me plaisait pas ».

4. **Structures syntaxiques - Servitudes syntaxiques.**

a) Organisations syntaxiques fixes

1. *Place des pronoms personnels compléments.*

a) *Groupes complexes.*

1. lui - la pour la - lui
   lui - le pour le - lui
   Ex. : aucune autre bête ne *lui la* enlèvera.
2. le - nous pour nous - le
   Ex. : il *le nous* prête.
   N. B. Fautes relativement rares.
3. avec une forme réfléchie
   se - lui pour se ... à lui

Ex. : elle *se lui* donne
pour : « se donne à lui ».

y - se pour s'y
Ex. : l'âme humaine *y se* trouve réflétée.

b) *Avec des auxiliaires de mode.*

Ex. 1 : ce que cela veut dire, nous ne *le* pouvons presque plus comprendre aujourd'hui,
pour : « nous ne pouvons presque plus le comprendre aujourd'hui » ;
Ex. 2 : cela *nous* pourrait paraître exagéré,
pour : « cela pourrait nous paraître exagéré » ;
Ex. 3 : on ne *les* peut employer,
pour : « on ne peut les employer » ;
Ex. 4 : ses paroles *se* pourraient révéler justes,
pour : « pourraient se révéler justes » ;
Ex. 5 : il *leur* faut donner à manger,
pour : « il faut leur donner à manger ».

c) *Position du pronom personnel complément par rapport au verbe.*

Ex. 1 : c'est lui qui conduira *nous* ainsi que mes élèves,
pour : « nous conduira » ;
Ex. 2 : il songeait à trouver une solution pour faire des personnalités d'*eux,*
pour : « pour faire d'eux des personnalités » ;
Ex. 3 : sa femme a *nous* invités,
pour : « nous a invités » ;
Ex. 4 : Il ne veut pas faire du mal *à lui,*
pour : « lui faire du mal » ;
Ex. 5 : elle *lui* s'adresse,
pour : « elle s'adresse à lui ».

d) *Emplois abusifs ou redondants des pronoms personnels sujets ou objets.*

Ex. 1 : Homais, *il* a la conscience bien tranquille.
Ranchet qui au lieu de s'enfuir, *il* s'offre ;
Ex. 2 : Est-ce que le théâtre comique nous enseigne la vertu ?
Comment *la* peut-il nous *l'*enseigner.

2. *La négation.*

a) *Ordre des termes.*

1. avec l'infinitif :

construction ne + verbe + pas.
Ex. : ne croire *pas,*
pour : « ne pas croire ».
sans + verbe + rien.
Ex. : il a vécu 3 jours *sans* manger *rien,*
pour : « sans rien manger ».

2. avec le participe présent :

ne + rien + verbe.
Ex. : il évite de se tromper en ne rien accordant à l'imagination,
pour : « n'accordant rien ».

b) *Redondance abusive du fait de l'emploi en 1 seule formule d'éléments appartenant à des syntagmes différents.*

ne pas + verbe + rien.
Ex. : le petit lapin *n'*avait *pas* mangé *rien,*
ne personne - pas.
Ex. : personne ne le dérange *pas.*

c) *Syntagmes incomplets.*

— avec rien - jamais - aucun - personne - nul.
Élimination de NE.
Ex. : j'ai dit *rien,*
pour : « je n'ai rien dit » ;
rien manquait,
pour : « rien ne manquait » ;
il répond *jamais* aux questions,
pour : « il ne répond jamais ».

— avec ne ... ni ... ni.
Ex. : on n'entend et ne comprend tout.
Ni ... ne...
Ex. : Charles *ne* pense *ni* fait jamais quelque chose d'extraordinaire,
pour : « Charles ne pense ni ne fait ».

d) *Interférence entre deux systèmes.*

— ne que ... ne pas.
Ex. : je *ne* parlerai donc *pas que* de ceux des Iles Baléares ;
*n'*ayant *pas* d'autre intérêt *que* de dépanner...

— ne pas — ne plus.
Ex. : le cinéma est un art. C'est un point qui aujourd'hui on *ne* peut *pas* le discuter *plus.*

b) Constructions lacunaires de chaînes syntagmatiques

1. *Non répétition dans des ensembles associés par ET.*

a) *de l'article :*

Ex. 1 : les crises et—développements politiques,
pour : « les crises et les développements politiques » ;
Ex. 2 : chercher des formes et—expressions nouvelles de l'art théâtral,
pour : « des formes et des expressions... ».

b) *de l'article et de l'adjectif :*

Ex. : les différentes architectures et—styles,
pour : « les différentes architectures et les différents styles ».

c) *de groupes complexes :*

Ex. : en nous présentant et—laissant observer,
pour : « en nous présentant et en nous laissant observer ».

d) *de la préposition :*

Ex. : ceux de Paris et—Lyon,
pour : « ceux de Paris et de Lyon » ;
il essaya de cacher ses fautes et—déguiser son amour,
pour : « il essaya de... et de... ».

e) *de l'adverbe :*

Ex. : il est très gros et—fort.

f) *de la conjonction :*

Ex. : quand on referme le livre et—on réfléchit,
pour : « quand... et quand...
... et que ... ».

2. *Non répétition des éléments de relation et de rappel dans des constructions elliptiques.*

Ex. 1 : Alceste n'a besoin de personne au monde que—lui-même,
pour : « que de... ».
Ex. 2 : il n'y a pas beaucoup de maisons ni—marchés,
pour : « ni de... ».

3. *Non répétition des éléments de relation dans des énumérations.*

Ex. : ces produits sont exportés en Allemagne,—Nigéria et—Mexique,
pour : « en... en... et au... ».

4. *Omission de « que » pour introduire certaines complétives.*

— avec c'est-à-dire :
Ex. : c'est-à-dire—on partira tôt.
— avec croire :
Ex. : je crois—cet artisan était habile.
— avec tel :
Ex. : tel—je le vois.

c) Construction de la relative

1. *Méconnaissance de l'ordre syntaxique avec dont.*

Ex. 1 : il ne faut pas mépriser les efforts de cet artiste dont les résultats on admire,
pour : « dont on admire les résultats » ;
Ex. 2 : il connaît bien ses personnages dont les caractères il dessine avec précision,
pour : « dont il dessine les caractères avec précision ».

2. *Position de la relative dans la phrase par rapport à son antécédent.*

Ex. 1 : la voix du nord est l'un des plus grands régionaux de France, dont le siège se trouve à Lille.
Ex 2 : Now Rouze est le commencement de l'année iranienne qui signifie...
Ex. 3 : Une politique commerciale très active s'est développée qui a porté ses fruits.

3. *Non emploi de « ce » pour introduire une relative.*

Ex. : « son éducation de couvent ne lui a pas appris cette réalité—qui lui a donné une manière de vivre tout intérieurement.

d) Inversion omise avec certains mots inversants

1. *Sans doute :*

Ex. : sans doute le chemin de fer est devenu une nécessité,
pour : « le chemin de fer est-il devenu ».

2. *Peut-être :*

Ex. : peut-être il viendra,
pour : « viendra-t-il ».

3. *Ainsi :*

Ex. : ainsi il caractérise le type de l'ambition,
pour : « ainsi caractérise-t-il ».

4. *Quelles :*

Ex. : quelles positions sociales différentes ces personnes ont,
pour : « ces personnes ont-elles ».

e) Inversions incorrectes

— avec comment :

Ex : comment est la côte d'Ischia formée,
pour : « comment la côte d'Ischia est-elle formée ».

f) Inversions abusives

— avec mais en plus :

Ex. : mais en plus fait-il croire à la sincérité de ses propos.

— avec et de plus :

Ex. : et de plus a-t-on mis l'accent sur sa perversité.

g) Usage des outils syntagmatiques

1. *Emploi d'un conjonctif « plein » à la place de « que » dans certaines locutions.*

   Ex. 1 : maintenant *où* pour maintenant que,
   maintenant *où* j'ai essayé.
   aussi *comme* pour aussi que,
   il n'est pas aussi habile *comme* lui ;

   Ex. 2 : même *comme* pour même que,
   les routes ici ne sont les mêmes *comme* en France ;

   Ex. 3 : une fois *quand* pour une fois que,
   une fois *quand* je me promenais ;

   Ex. 4 : c'est - c'était *quand* pour c'est que,
   c'était au printemps passé *quand* j'ai visité le château pour la première fois ;

   Ex. 5 : le jour *quand* pour le jour où,
   le jour *quand* la révolution nationale a commencé.

2. *Emploi d'un conjonctif conforme au sens mais contraire à l'usage.*

   Ex. 1 : comme pour que (relatif),
   ils ne mènent pas la vie *comme* un prêtre devrait mener ;

   Ex. 2 : quand pour si,
   il croît que la vie serait plus agréable *quand* tout le monde dirait la vérité ;

   Ex. 3 : comme pour comment,
   il voit *comme* quelques hommes font une carrière politique.

3. *Syntagmes conjonctifs incomplets ou déformés.*

   Ex. : assez ... pour,
   il est fatigué suffisamment pour dormir ;
   plus ... plus,
   le plus qu'elle lisait, le plus elle en avait besoin ;
   ce que ... c'est, ce qui ... c'est,
   ce que je regrette chez Balzac est qu'il y a de longues descriptions ;
   si... que

elle se croit spirituelle tellement qu'elle se sent supérieure à mon mari ;
tel... que,
la richesse du sol est tellement que tout pousse facilement.

4. *Confusion de conjonctifs ou d'adverbes.*

ainsi que autant que	aussi que tel que		très si
comme puisque	si très	si tel	si tellement
afin que si bien que	si bien que aussi bien que		

h) Organisation syntaxique de groupes syntagmatiques complexes

1. *Avec les adjectifs.*

a) *Extension grammaticale de l'adjectif.*

Ex. : l'œuvre la plus grande de Balzac,
pour : « la plus grande œuvre de Balzac » ;
c'est une des plus connues provinces de la Suède,
pour : « c'est une des provinces les plus connues de la Suède » ;
les deux histoires sont écrites de deux différents points de vue,
pour : « de deux points de vue différents ».

b) *Place de l'adjectif par rapport au nom.*

1. Méconnaissance des valeurs différentes de l'adjectif selon sa place dans le syntagme :

Ex. : avec propre { opinion propre / propre opinion }

2. Organisation syntaxique de plusieurs adjectifs par rapport à un seul nom :

Ex. : ses grands anciens bâtiments,
pour : « ses grands bâtiments anciens » ;

une petite vieille chaise,
pour : « une vieille petite chaise » ;
le rôle principal féminin,
pour : « le principal rôle féminin » ;
ses grandes, brillantes mais fausses paroles,
« pour : « ses grandes paroles brillantes mais fausses ».

c) *Place de l'adjectif par rapport à d'autres extensions nominales.*

Ex. : Inès a une conception de la vie si naïve,
pour : « Inès a une conception si naïve de la vie ».

2. *Avec les adverbes.*

a) *Ignorance de contraintes syntaxiques :*

Ex. : je ne connais pas encore Paris bien ;
il toujours doit être prouvé ;
la vérité d'autrefois mais encore toujours vivante ;
comme je suis en France seulement depuis un mois.

b) *Méconnaissance de la différence de valeur de l'adverbe selon sa position syntaxique.*

Ex. : aussi son éducation est une des raisons de sa vie malheureuse,
pour : « son éducation est aussi une des raisons ».

i) Organisation syntaxique des termes constitutifs de la phrase

1. *Confusion.*

a) *Sujet-verbe-attribut - confusion sujet-attribut :*

Ex. : très importante pour Julien est aussi la fréquentation des femmes ;
nécessaire pour le développement du tourisme est l'aménagement de certains services.

b) *Sujet-verbe-objet - confusion sujet-objet.*

Ex. : un problème annexe à l'agriculture constitue l'élevage.

N. B. — Faute fréquente chez les Allemands.

2. *Méconnaissance de l'ordre dans des groupes complexes.*

Ex. 1 : si on laissait choisir l'enfant, les sujets,
pour : « si on laissait l'enfant choisir les sujets » ;
Ex. 2 : la même chose nous pourrions dire des descriptions de Proust,
pour : « nous pourrions dire la même chose des descriptions de Proust » ;
Ex. 3 : la Princesse de Clèves cependant éprouve du remord à la campagne où elle s'est retirée avec M. de Clèves.

3. *Construction de phrases comportant des subordonnées infinitives ou participales.*

Méconnaissance des contraintes de la construction.
Ex. 1 : Flaubert critique la religion qui fait Emma aimer Dieu ;
Ex. 2 : M^me^ de Mortsauf se sentait avoir raison en aimant Félix ;
Ex. 3 : quand elle s'aperçut d'être aimée et aimer, elle éprouva un grand bonheur ;
Ex. 4 : elle sent de ne plus pouvoir résister ;
Ex. 5 : la tâche des estimateurs consiste en jugeant la qualité de la glace ;
Ex. 6 : après ayant quitté la maison il constate son erreur.

4. *Confusion dans l'usage pour les emplois de « il est... » et de « c'est... ».*

Ex. 1 : il n'était pas un bûcheron ordinaire,
il est un grand industriel,
ils ne sont pas des personnages artificiels ;
Ex. 2 : l'autre, il est le plus tranquille,
c'est clair que Balzac avait une thèse à présenter.

5. *Emploi personnel de formes verbales impersonnelles.*

Ex. : si chaque enfant fallait avoir un précepteur ;
tout le livre s'agit de la guerre.

6. *Emploi abusif du passif.*

Ex. 1 : cela me gênait d'être rappelée d'une œuvre classique ;
Ex. 2 : elle est donnée en cadeau ;
Ex. 3 : ces enfants sont commandés d'obéir.

II. — L'ACTION DES MÉCANISMES DÉFORMANTS

A. — Emploi des prépositions

1. Phénomènes de rémanence.

Le premier facteur de déformation ou d'erreur est de toute évidence la transposition, dans l'usage des particules rectives de la langue seconde, de structures habituelles dans la langue maternelle.

Cette transposition se fait selon différents schémas :

a) *Transposition par équivalence.*

La préposition « a » de la langue seconde est considérée comme équivalente à la préposition « b » de la langue maternelle :

$$a\ (L2) = b\ (L1)$$

De ce fait la préposition « a » (L2) est employée dans tous les usages de la préposition « b » (L1), ce qui aboutit à des traitements de ce genre :

— soit EN (français) = in (anglais),

on aura :

« *En* Lakefield » - (in Lakefield),
pour : à Lakefield.

« L'agriculture *en* Nottinghamshire »,
pour : L'agriculture dans le Nottinghamshire.

« Les routes *en* Norvège »,
pour : Les routes de Norvège.

« Ils habitent en la brousse »,
pour : Ils habitent dans la brousse.

Dans des séries telles que : au printemps - en hiver - en été - le sujet substituera de ce fait EN à AU pour deux raisons possibles et probablement associées :

a) par généralisation de la préposition la plus fréquente,

b) du fait qu'il attribue à EN la valeur de in en anglais.

Un tel exemple montre que s'il est facile, assez généralement parlant, de remonter aux mécanismes, il est beaucoup plus délicat de déterminer exactement quel mécanisme particulier a joué.

La transposition peut être :

— plus étroite. La préposition « in » en anglais n'exclut pas l'emploi de l'article the. On aura donc en français :
« En l'hiver » sur « in the winter »,

— ou plus lointaine.
sur « To be in the good time », on aura :
« Être en temps » [1].

b) *Transposition par identification de deux structures syntagmatiques.*

Il existe un second type de transposition qui tient à la qualité « monolithique » de l'ensemble « verbe » + « particule rective » dans la conscience du sujet parlant.
De ce fait, la structure syntagmatique que représente cet ensemble passe de la langue maternelle à la langue seconde.

1er cas : verbe + complément d'objet.

Ainsi en espagnol le complément d'objet personnel est construit avec la préposition « a » dans certaines conditions qui rendent fréquente cette construction.

Ex. : « El chico ayudaba a su padre »,
L'enfant aidait à son père.

Les hispanophones transposeront de ce fait directement cette construction en français [2].

« Il aide à ses amis ».

« Le gouvernement doit aider aux industriels ».

Cette erreur se retrouve en fait pour le traitement général du groupe :

1. Évidemment la préposition EN n'est pas seule en cause. Pour le seul substrat anglais il est possible d'en citer bien d'autres. *Ex.* sur : « travailler sur un champ » - « marcher sur la rue ».

2. Il faut noter toutefois que pour ce cas précis, la construction française : « Aider quelqu'un *à* faire quelque chose » peut susciter un doute quant à la nature de l'erreur qui peut résulter de la confusion entre la construction du complément d'objet et celle de l'infinitif qui suit le verbe construit à une forme personnelle. Cette confusion est d'autant plus possible que nous connaissons en français : « obéir à... » - « nuire à... ». Cette remarque illustre une fois de plus la difficulté de déduire le mécanisme d'un cas isolé.

verbe + complément d'objet personnel.
« Regarder *à* son père ».
« Attendre *à* quelqu'un ».
« Accompagner *à* quelqu'un ».

Il existe une forme plus subtile de transposition, également très fréquente. Elle se traduit par un emploi fautif du pronom personnel complément :

« Il *lui* aide » pour il l'aide,
« Il *lui* appelle » pour il l'appelle.

Ce traitement est intéressant dans la mesure où il nous renseigne sur la réalité mentale de l'acte verbal. Le sujet est guidé, nous semble-t-il ici, par une représentation abstraite de la structure, qui lui semble conforme au protocole des deux langues et dont il tire, en raison de sa connaissance du système de la langue seconde, toutes les conséquences qui lui paraissent nécessaires dans l'usage de celle-ci.

2e cas.

Le même type de transposition peut aboutir en fonction d'autres substrats à des réalisations fort diverses :

Ex. : Substrat anglais :

Type « réfléchir *sur* une idée »
pour réfléchir à
à cause de to think on.

Ex. 1 : « entrer l'école » *sur* « to enter the school »
« entrer l'église »
Ex. 2 : « monter la montagne » *sur* « to climb the mountain »
Ex. 3 : « jouer le piano » *sur* « to play piano »
Ex. 4 : « enseigner les enfants des fermiers tout ce qui concerne l'agriculture. » *sur* « to teach somebody »
Ex. 5 : « il donne Bouki un livre » *sur* « to give somebody a book »
Ex. 6 : « il répond cette question » *sur* « to answer a question ».

Ces fautes sont très fréquentes.

Dues exclusivement à un substrat anglais, signalons également :

— plaire le grand public (oubli de à)
sur to please somebody ;

— user cette expression (oubli de de)
sur to use the expression ;
— elle méfie le Roi ;
— elle manque le sens des nuances.

Tout comme pour le cas précédent, la transposition aboutit à un traitement fautif du pronom personnel.

Ex. : « le destin *les* a donné une occasion de s'affirmer » ;
« il le demande son chemin ».

c) *Transposition par identification de sens.*

La transposition est parfois plus subtile. Elle se fonde sur l'identification du sens du verbe français selon son acception dans la structure avec celui du verbe de la langue maternelle utilisé dans la même structure sémantique.

De ce fait la particule rective utilisée dans la langue maternelle est transposée dans la construction du verbe français.

Ex. : « elle apprend du retour de Thésée ».

Le verbe français « apprendre » est identifié ici au verbe anglais « to hear » construit avec « of ».

d. *Transpositions - cas particuliers.*

1. *Traitement de « de ».*

La préposition « de » dans certains de ses usages est totalement éliminée. Ce traitement ou plutôt ce non traitement de « de » mériterait une étude spéciale que nous ne pouvons entreprendre ici.

Signalons en particulier le non emploi de « de » dans des constructions du type :

« la ville de x ».
Ex. : « la ville Compiègne,
la ville montmartre,
l'île crête,
la tragédie Phèdre. »

L'influence du substrat est moins directe. Ces fautes d'Anglo-Saxons proviennent d'une transposition au second degré.

1) La construction dans la langue vernaculaire est organisée selon un ordre inverse à l'ordre français,

déterminant - déterminé.

2) Cette construction n'entraîne l'emploi d'aucune particule rective.

La transposition en français :

1) tient compte de l'ordre propre à la langue seconde,

2) omet la particule rective.

Lorsque DE entre comme élément prépositif composant d'une locution prépositive construite à partir d'un adverbe, DE est omis du fait que la langue maternelle utilise la forme adverbiale tantôt comme adverbe tantôt comme préposition.

Ainsi « près du village » devient « près le village »,
sur « near the village ».

L'influence du « moule » de la langue maternelle peut aboutir à une simplification de la structure de la langue seconde dont l'organisation est incomprise ou ignorée.

Ex. : « gagner l'argent » sur « to earn money »,
avec élimination d'un « de » qui n'est pas retenu parce que compris confusément comme une préposition qui n'a pas son équivalent dans la langue maternelle.

2. *Compléments de verbes à régimes différents.*

Il nous paraît intéressant de signaler un autre type de transposition spécialement fréquente chez les Anglo-Saxons. C'est la construction d'un complément par rapport à deux verbes ayant en français des régimes différents.

Ex. : « on peut comparer les hommes ayant vécu et survécu cette évolution » ;
« parce qu'il veut aider et apporter du bien à ses semblables » ;
« Daudet s'intéresse et sympathise avec les humbles ».

C'est une latitude de construction qu'il faut rapprocher de la suivante :

Ex. : « Les épopées sont nées *dans* et *de* l'histoire. »

Au-delà de la faute de préposition qui n'est pas contestable ici et qui pourrait tenir à une simple ignorance, il faut considérer la transposition de la construction qui constitue le fait de rémanence.

2. Phénomènes de restructuration.

Le second facteur de déformation ou d'erreur tient à la « représentation » personnelle que le sujet se fait des valeurs signifiées du signifiant de la langue seconde.

Cette « représentation » se différencie de la rémanence par son mécanisme et non dans ses conséquences linguistiques.

Nous citerons des cas types :

1er cas : Emploi abusif de PAR dans des constructions passives.

La première acquisition du passif s'est faite avec des constructions de ce genre :

— la route traverse le village ;

— le village est traversé *par* la route.

Connaissant cet usage de « par » le sujet dira ou écrira avec la même préposition :

« le mouton est dévoré *par* le loup » ;
« le criminel est dévoré *par* le remords ».

Cette faute très fréquente, faite par des sujets ayant des substrats très différents, paraît de ce fait beaucoup plus due à une « représentation » de valeurs virtuelles de la préposition dans la structure qu'à l'action du substrat.

Ex. : « il est coiffé *par* une casquette »,
pour : « d'une » ;
« maman est occupée *par* les petits »,
pour : « avec ».

On note l'inverse : emploi de « de » pour « par » :

Ex. : « le Sahara est bordé au Nord *du* Maroc » ;
« elle est possédée *de* la fureur d'aimer » ;
« il surprend le lecteur *de* son énergie » ;
« les personnages sont décrits *d'*une franchise qui nous étonne ».

2e cas : Construction d'un infinitif suivant un verbe conjugué.

L'emploi de « DE » entre le verbe conjugué et l'infinitif est fréquent en français.

Si l'on tient compte des constructions spéciales du type « venir de » « il est nécessaire de », etc., il est probable que DE est la préposition la plus employée.

C'est donc une préposition qui se présente le plus fréquemment dans des constructions où elle est abusive.

Ex. : « il apprend *d'*être un homme »,
pour : il apprend à être un homme ;
« il compte *de* partir ce soir »,
pour : il compte partir ce soir ;

« je crois *d'*entendre un bruit »,
pour : je crois entendre un bruit ;
« il espère *de* venir »,
pour : il espère venir.

Ces fautes ne sont pas faites exclusivement par des étudiants anglophones ou germanophones pour lesquelles elles pourraient apparemment relever de l'action du substrat. C'est leur extension à des groupes linguistiques fort différents, leur généralité qui nous permet d'y voir l'action d'une extension abusive d'un usage français, donc d'une restructuration interne de l'acquis.

3e *cas :* Emploi fautif dû à une déduction logique.

Exemples généraux :

« le passage d'un siècle *dans* un autre » ;
« il lutte *avec* sa timidité » ;
« Elle était vêtue *en* sombre ».

Dans de tels cas, c'est l'attribution au signifié d'un signifiant spécifique, à l'exclusion d'autres peut-être acquis mais oubliés, qui est à l'origine de la faute.

Cette démarche est très nette dans certains cas.

Ex. 1 : à = but.
Type : bon à manger.

On écrira donc :

« une clé *à* comprendre ses actions » ;
« je trouve qu'il est assez difficile *à* répondre à ces questions » ;
« il ferait mieux *à* s'occuper de sa famille » ;
« ils ont essayé *à* combattre l'invasion » ;
« c'était le destin qui le menait *à* Emma » ;
« nous nous sommes arrêtés *à* prendre un rafraîchissement ».

Ex. 2 : A = localisation - dépendance.
Type : la salle à manger.

d'où :

« l'éducation *au* couvent » ;
« les nouvelles installations *à* Lacq » ;
« nous avons déménagé *à* Schwarbisch » ;
« l'auteur n'est pas connu *à* nous ».

Ex. 3 : avec = moyen - cause.

Type : il se fatigue avec ce travail :
« le pays est riche *avec* du minerai » ;

« il est habillé *avec* du noir » ;
« une région *avec* une faible activité industrielle ».

Ex. 4 : avec = accompagnement.

Type : il travaille avec Paul :
« Bien que ce sentiment soit mélangé *avec* de l'inquiétude » ;
« dans le Sahara il y a des postes où les camions s'approvisionnent *avec* de l'essence » ;
« ma première expérience *avec* la natation fut désastreuse ».

Ex. 5 : pour = but.

Type : il travaille pour vivre :
« nous avions tout le temps *pour* flâner » ;
« il n'était pas l'homme *pour* désespérer » ;
« en récompense *pour* ses efforts il est puni » ;
« il s'intéresse beaucoup *pour* la musique » ;
« ils exportent beaucoup *pour* les U.S.A. » ;
« j'inviterais toute la classe *pour* passer un mois de vacances dans mon château » ;
« une chambre *pour* coucher ».

Il serait fastidieux d'énumérer plus de cas et nous ne cherchons pas ici à faire une description exhaustive des fautes. Les exemples précités nous paraissent illustrer suffisamment la démarche. Placé dans la nécessité d'exprimer un rapport sans disposer d'un « patron » précis, le sujet utilise les prépositions qu'il possède en leur attribuant une valeur qu'il suppose exacte en fonction de ce qu'il sait de l'usage habituel du terme.

On peut supposer d'ailleurs que la disposition d'outils verbaux limités dont il pense posséder pleinement la valeur d'usage a favorisé l'élimination de certains termes plus nuancés mais dont le rendement limité ne paraissait pas justifier l'effort nécessaire pour les retenir.

4e cas : verbes à double régime.

Si un verbe admettant l'usage de deux particules rectives a été acquis comme tel, son emploi est souvent limité à une seule construction rective.

Ex. : commencer à — rêver à — rire à
commencer de — rêver de — rire de
réduit à : « à » ou « de » selon les cas
essayer de + infinitif
essayer + nom
réduit à :
essayer sans préposition.

Cette réduction est particulièrement fréquente avec des verbes ayant une forme pronominale et une forme passive.

Ex. : s'occuper de
être occupé à
s'intéresser à
être intéressé par

se décider à
être décidé de
décider de

C'est alors l'une des prépositions qui triomphe dans l'une ou l'autre construction.

Confusions et réductions analogues avec :

exceller dans
exceller par

Analyse du processus.

Ces phénomènes de « restructuration » de l'acquis nous paraissent s'organiser conformément à deux facteurs qui se complètent et sont difficilement dissociales.

1. *La fréquence.*

Dans le cas 2 : emploi abusif de « de », la restructuration s'est faite par une sorte de déduction logique de l'usage le plus fréquent.

La construction la plus fréquente a été généralisée du fait même de sa fréquence. Cette généralisation a eu pour résultat l'élimination de formes diversifiées et nuancées mais moins fréquentes, donc considérées comme moins utiles parce que de moindre rendement.

La fréquence a eu pour résultat de « fixer » de comme la particule rective spécifique pour introduire un infinitif par rapport à un verbe conjugué.

Ce qui débouche sur le second facteur : la sémantisation abusive ou incomplète.

2. *La sémantisation.*

Nous appellerons « sémantisation » le processus de fixation du signifiant sur un signifié relevant de concepts ou de catégories mentales que le sujet possède antérieurement à l'acquisition du signifiant.

Ce processus se fait en grande partie sous la contrainte de la langue maternelle. Nous aurons l'occasion de le préciser encore au sujet du vocabulaire (cf. p. 353).

Il arrive aussi que de l'emploi du signifiant se dégage pour le sujet une valeur signifiée qui ne tient pas à la langue maternelle et qui aboutit à une représentation virtuelle de la signification du signifiant plus large que les limites de l'usage.

Ex. : Emploi de « chez ».

Le sujet passe de « chez Paul »
à « chez la famille » dans des formulations de ce type :

« ils passent une semaine chez leur famille » où l'usage habituel de « dans » exclut celui de « chez ».

Chez, identifié comme « dans », aboutit à :

« cette histoire se passe chez un château provincial ».

Nous avons relevé également :

« elle va chez une compagnie d'assurances », ce qui en fait n'est pas plus écarté du sens de « chez » que « chez les romantiques » par exemple.

Pour de telles fautes, la reconnaissance de la surface sémantique du terme n'est pas seule directement en cause.

Ce qui est aussi en cause, c'est l'ignorance du protocole d'usage et cette ignorance traduit en fait les mécanismes d'abstraction et de généralisation systématisante qui organisent l'acquisition.

Les erreurs du 1er cas et du 3^{e} cas ne sont que des aspects de ce processus.

Ressortissent à la même catégorie les emplois abusifs d'adverbes à la place de prépositions.

Ex. : « il n'a pas une grande admiration *devant* les talents de son père »,

ou l'utilisation de prépositions comprises dans leur sens mais dont les zones de spécialisations linguistiques ne sont pas reconnues.

Ex. : sous : « être allongé *sous* l'ombre d'un arbre ».

*
**

L'erreur dans l'emploi de prépositions est très fréquente.

Elle tient d'abord à ce que le sujet désirant exprimer une relation verbo-nominale quelconque utilise les éléments verbaux dont il a la disposition et dont il déduit la valeur d'usage de la représentation qu'il se fait de leurs potentialités.

Évidemment, ces démarches sont plus ou moins spontanées ou réfléchies et tiennent autant à la contrainte de la fréquence de ces éléments qu'à la valeur signifiée que leur attribue le sujet.

En fait les deux facteurs jouent probablement simultanément.

Elle tient également au fait que, si la chaîne verbale en français est lacunaire, c'est évidemment une démarcation des structures de la langue maternelle qui va fournir au sujet l'élément rectif qui lui manque.

Cette analyse du traitement de la préposition a l'intérêt de mettre en évidence ces deux attitudes du sujet.

L'étude du traitement du vocabulaire nous permettra d'élargir ces bases.

B. — Emploi du vocabulaire

Généralités.

Conditions d'usage du vocabulaire au premier niveau.

Le premier niveau d'acquisition de la langue s'est caractérisé par la simplicité du matériel verbal utilisé et assimilé progressivement.

Le vocabulaire, en particulier, était un vocabulaire concret ou traduisant des abstractions élémentaires. Et surtout, l'usage qu'en devait faire le sujet ne lui posait que peu de problèmes puisqu'il s'agissait, pour lui, de le réintroduire à propos de situations analogues aux situations d'apprentissage.

De telles « performances » éliminaient bien des possibilités d'interprétation de la valeur des termes acquis et limitaient les probabilités d'erreurs dues à la transposition de ces termes, de leur structure d'acquisition, à de nouvelles structures.

Ainsi, enchâssés dans des structures simples et connues, ces termes constituaient des « signes » linguistiques univoques.

Cette situation se trouvait renforcée du fait que les textes mis à la disposition du sujet et fixant les vocabulaires acquis — tous écrits dans « la langue du manuel » — se tenaient au niveau du « système de la langue » et évitaient les écarts du discours.

Conditions nouvelles de l'usage du vocabulaire du second niveau.

Dès que le sujet est invité à utiliser son acquis verbal dans des situations d'expressions moins contraignantes que celles du

premier niveau il va employer le vocabulaire dont il dispose en fonction des valeurs virtuelles qu'il lui semble possible d'accorder aux termes qui le constituent.

Or, l'accès au second niveau a mis le sujet en contact avec des textes littéraires, c'est-à-dire avec des réalisations verbales relevant du discours et dont les écarts par rapport au système étaient progressivement de plus en plus grands.

Sur le plan du vocabulaire cette initiation a eu deux conséquences principales :

1. Le sujet a admis [1] qu'un terme donné pouvait avoir plusieurs acceptions différentes et particulièrement des acceptions abstraites doublant l'acception concrète déjà connue.

2. Il a également admis [1] que le même concept pouvait être traduit par des termes différenciés et apportant à ce concept des nuances parfois délicates.

Pour reprendre la terminologie de F. DE SAUSSURE, ces découvertes ont conduit le sujet à constater que les relations signifié / signifiant n'étaient pas simples, un signifiant pouvant correspondre à plusieurs signifiés et inversement.

Or, l'organisation des relations de signifiant à signifiés et de signifié à signifiants ne s'est pas faite d'une manière exhaustive pour chaque cas et, surtout à un moment donné de l'acquisition, cette organisation a pu être fort différente de sujet à sujet du fait :

1. des phénomènes de rémanence différents selon les substrats ;

2. des expériences verbales de chacun également différentes.

Contrairement aux acquisitions qui concernent les structures morphologiques ou syntaxiques qui sont assez facilement généralisables au niveau du système et, au niveau des réalisations du discours, limitées dans leurs probabilités d'occurence, donc systématisables et vérifiables, les acquisitions d'ordre lexical sont susceptibles de permettre des réalisations pratiquement illimitées, donc non systématisables, et les interprétations fausses de ce fait ne sont que difficilement décelables.

Pour bien « décrire » un terme que l'on invite le sujet à utiliser au niveau de l'expression, il conviendrait d'en déterminer dans une perspective structuraliste toutes les extensions syntagmatiques et paradigmatiques.

1. Il l'admet d'autant plus aisément que c'est une réalité linguistique qui lui est déjà familière dans sa langue maternelle.

Or, cette obligation ne peut être qu'une vue de l'esprit du fait :

1. que le maître ne dispose à l'heure actuelle d'aucun « outil » lexical lui permettant ce développement [1] ;

2. que l'élève ne serait pas capable de l'effort de mémoire lui permettant systématiquement une telle acquisition.

La conséquence est que l'usage du vocabulaire est caractérisé par une fréquence d'erreur bien supérieure à celle du traitement des autres systèmes de la langue.

Ces « erreurs » sont d'une interprétation relativement aisée quant aux mécanismes qu'elles mettent en cause et qui nous permettent de mieux saisir les lois organisant l'acquisition.

Comme pour l'usage de la préposition, ce sont les phénomènes de rémanence qui constituent le facteur d'erreur le plus apparent.

1. **Phénomène de rémanence.**

Principe.

L'explication commune tient à la nature même du signe linguistique.

Le signifiant de la langue seconde est associé à un signifié. Mais, ce signifié correspond, pour le sujet, à un signifiant de sa langue maternelle.

L'identité des signifiés conduit le sujet à établir une identité du signifiant.

Nous résumerons cette démarche mentale par le diagramme suivant :

L_2 (langue étrangère) → signifiant **A**

a signifié

a' signifié

L_1 (langue maternelle) → signifiant α

donc $\mathbf{A} = \alpha$

soit une équivalence :

signifiant (langue seconde)
égale signifiant (langue maternelle).

1. Signalons, depuis cette rédaction la publication du Dictionnaire du Français contemporain. J. Dubois, éd. Larousse.

Toutefois, cette équivalence n'est que rarement juste.

Rappelons la définition de M. le Professeur MARTINET sur les unités de la première articulation :

« La première articulation est la façon dont s'ordonne l'expérience commune à tous les membres d'une communauté linguistique déterminée. »
(63), p. 18.

Il est bien rare que l'expérience de deux communautés linguistiques déterminées s'organise au niveau des unités de la première articulation de la même manière.

Ainsi, l'équivalence $A = \alpha$ n'est-elle le plus souvent valable que pour une acception de A et de α qui partagent un seul signifié à l'exclusion de toutes les autres valeurs qu'ils peuvent prendre l'un et l'autre.

Le sujet ignore naturellement cette réalité profonde du signe linguistique. De ce fait le processus normal d'extension dû à la rémanence le conduira d'abord à reconnaître à A tous les signifiés possibles de α.

Si α admet les signifiés a' / b' / c' / d' / x' / dans la langue maternelle, le sujet accordera, par implication, à A dans la langue seconde les signifiés équivalents a / b / c / d / x /.

Mais une démarche plus subtile élargit encore l'action de la rémanence.

Le signifié a' peut admettre plusieurs signifiants qui en hiérarchisent l'expression.

Le sujet qui n'en a pas une conscience très nette et qui de ce fait ne tient pas compte de l'éventualité d'une telle organisation dans la langue seconde va considérer A comme équivalent de tous les signifiants possibles correspondant à a',

soit $a' = \alpha$
$= \beta$
$= \gamma$
$= \Omega$

L'identité $A = a = a' = \alpha$
conduit le sujet à utiliser A pour β, γ, Ω.

Ces deux processus complémentaires nous semblent être à l'origine de toutes les fautes de rémanence dans l'usage acquis du lexique quand il s'agit de la détermination du « designatum ».

Si l'on tient compte de la complexité des relations signifié / signifiant dans les deux langues, ces extrapolations sont infiniment complexes et parfois difficiles à identifier.

La systématisation que nous avons tentée ne prétend pas être totalement satisfaisante et peut paraître trop abstraite. Nous la proposons comme un essai.

1er cas :

Le rapport A/a est exclusif - le rapport α/a' aussi, c'est-à-dire que **A** n'admet pas de signifiés autres que a et que **a** n'admet pas de signifiants autres que A.
- et de même pour α et a'.

L'identité A = α est alors constante et l'erreur n'est pas possible au niveau du sens. (Il est difficile d'inclure dans cette constante les effets de sens qui ressortissent aux réalisations du discours et qui, de ce fait, n'étant pas totalement prévisibles, échappent à toute systématisation.)

Il en est ainsi de certains mots clés concrets. Le substrat agit alors dans un sens positif, structurant, qui est conforme aux processus de « permanence ».

2e cas :

Toutefois, dans la plupart des cas, nous avons le système A/a non exclusif - et α/a' non exclusif également.

Il sera rare que l'aire sémantique recouverte par le signifiant A, dans la langue seconde, au niveau des signifiés, soit rigoureusement identique à l'aire sémantique recouverte par le signifiant α dans la langue maternelle au niveau des signifiés également.

En d'autres termes les deux séries :

A = a	= α = a'
= b	= b'
= c	= c'
= d	= d'
= x	= x'

permettant une identification complète seront tout à fait exceptionnelles.

Dans la plupart des cas, nous aurons des distributions différentes de signifiés dans les deux séries hormis pour : a = a'.

De même, si nous partons du signifié et de l'identité

a = a',

les différents signifiants possibles ne seront que rarement identifiables dans les deux séries sauf en ce qui concerne

A = α.

Les probabilités d'erreurs (rémanence) seront donc très élevées en ce qui concerne les valeurs accordées, dans la langue

seconde, par le sujet au signifiant A aussi bien que les traductions possibles du signifié a du fait que ce sujet aura toujours tendance à établir ces relations d'équivalence.

Ainsi s'expliquent les cristallisations sémantiques fausses qui se constituent dans la conscience linguistique du sujet à partir du signifiant comme du signifié.

Transpositions paradigmatiques et syntagmatiques.

Les faits de transposition dont nous avons ainsi résumé les mécanismes sont d'abord des variations paradigmatiques.

Or, un terme est caractérisé aussi bien par les substitutions auxquelles il peut donner lieu dans le paradigme que par les contraintes syntagmatiques de son usage.

Les phénomènes de rémanence sont de ce fait aussi bien d'ordre paradigmatique que syntagmatique.

La transposition à la langue seconde de l'usage d'un terme considéré comme dans la langue maternelle conduit le sujet à utiliser ce terme conformément au contexte syntagmatique de la langue maternelle. De ce fait, la faute d'usage, en ce qui concerne le choix du terme, se double d'une faute de préposition, de construction ou de syntaxe.

2. **Phénomènes de restructuration de l'acquis.**

a) *La motivation du terme.*

1. *Formation de la configuration sémantique du mot.*

Le mot acquis dans la langue étrangère n'est pas « motivé » au sens où l'entendent les linguistes. Ou plutôt, s'il est motivé, il l'est pas l'intermédiaire de la langue maternelle et à partir de celle-ci. La restructuration est donc un phénomène difficilement séparable de ce que nous appelons la rémanence. Elle répond cependant à des mécanismes spécifiques, ce qui justifie notre souci de séparer l'un de l'autre.

La restructuration résulte d'abord de l'établissement de rapport signifiant / signifié.

Elle s'organisera ensuite sur deux plans :

1. la reconnaissance des aires sémantiques d'un signifiant par rapport à ses signifiés possibles ;

2. la hiérarchisation d'un signifiant donné par rapport à d'autres susceptibles de recouvrir le même signifié.

Par expérience et regroupements successifs, le sujet parlant arrive à se constituer une configuration du mot. Cette configuration est plus ou moins lacunaire et son exactitude dépend des contrôles permis par la pratique du terme.

2. *Insertion du mot dans les axes paradigmatiques et syntagmatiques.*

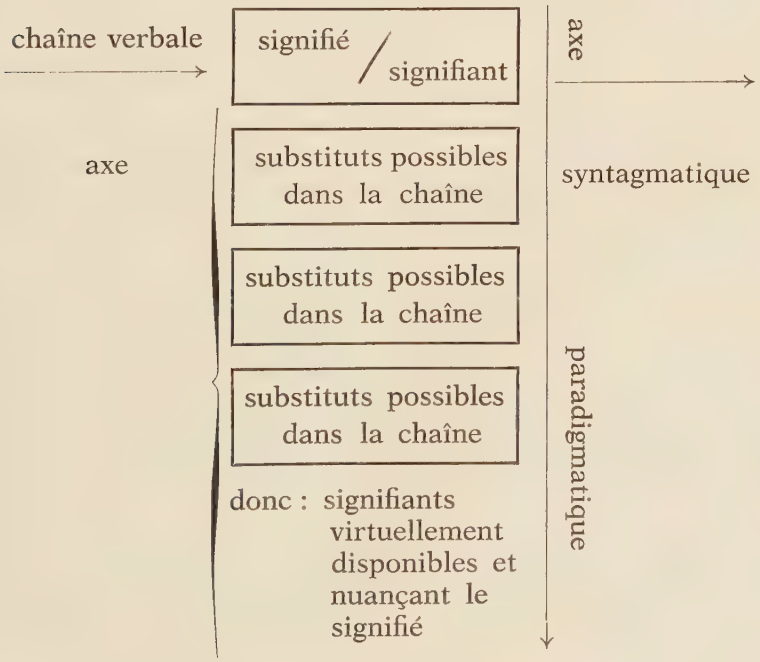
La restructuration s'opérera également d'une manière linéaire :

horizontalement — axe syntagmatique — par l'insertion du mot dans une chaîne qui le motive et conformément aux protocoles d'articulation du terme par rapport à ceux qui le précèdent et à ceux qui le suivent ;

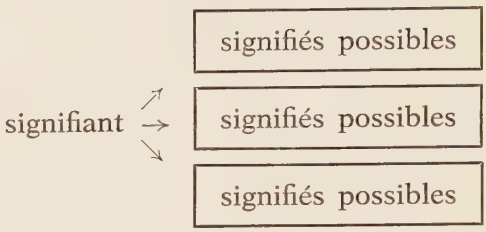
verticalement — axe paradigmatique — par hiérarchisation du terme en fonction des substituts possibles dans l'axe syntagmatique sans modifier le sens global de l'énoncé.

On peut traduire cette restructuration par les diagrammes suivants :

I. dans la chaîne :



II. hors de la chaîne :



Au moment de son emploi, le terme considéré aura d'autant plus de relief que :

1. En fonction du signifié, le signifiant choisi aura été isolé par rapport à une série plus large de signifiants possibles ;

2. En fonction du signifiant, les signifiés possibles dans d'autres chaînes seront disponibles en plus grand nombre.

La sécurité de l'usage dépendra évidemment de l'exactitude de la configuration du terme par rapport au protocole sémantique de la langue.

3. *Motivations complémentaires.*

Pris en dehors de la chaîne, le mot se trouvera également motivé :

— morphologiquement par la « constellation » de termes isomorphes disponibles, conformément à l'exemple de F. DE SAUSSURE (87), p. 175. Terminaisons en « ment » ;

— associativement par le fait que le terme concerné, au moment où il est pensé comme disponible, déclenche le souvenir d'un certain nombre de termes satellites qui se combinent régulièrement avec lui. Plus intime sera la connaissance que le sujet aura de la langue, plus nombreuses seront les combinaisons possibles ainsi réveillées. C'est ce mécanisme associatif qui lui permettra en particulier de distinguer l'image neuve et hardie du cliché ou du lieu commun ;

— perceptivement dans la mesure où le mot sera rattaché à une expérience du sujet sur le plan de la sensation et du sentiment, conformément aux modèles proposés par MOWRER (74 a) et OSGOOD (76).

4. *Caractère relatif de la motivation sémantique et valeur superficielle de cette motivation dans la langue seconde.*

Bien sûr, les expériences diverses, linguistiques, pratiques, perceptives, intellectuelles qui motivent le terme, en déterminent pour le sujet sa configuration, le hiérarchisent par rapport à d'autres termes, ne sont pas identiques d'individu à individu. En outre, dans la langue seconde, le mot ayant été le plus souvent acquis artificiellement, dans un contexte scolaire, cette motivation reste assez superficielle.

Le terme ne s'est pas intégré (au moment de l'intégration tel que nous l'avons défini) dans une conduite qui le motive profondément. Il a été en quelque sorte comme « plaqué » sur le savoir verbal antérieur. De ce fait, les « configurations sémantiques » auxquelles il a donné naissance sont à la fois, comme nous l'avons déjà signalé, exposées aux phénomènes de rémanence et de restructuration. Elles restent lacunaires et paraissent souvent abusives du fait d'une interprétation intellectuelle et subjective que l'expérience de l'usage a rarement corrigée.

b) *Types de déformations les plus fréquentes.*

Nous illustrerons, en fonction des cadres déterminés ci-dessus, les types de déformations constatés dans l'usage de la langue, qui nous paraissent les plus fréquentes.

1. *Du signifiant aux signifiés.*

Extrait de la chaîne verbale où il a été acquis initialement, le mot est « abandonné » à une sorte de dynamisme propre qui aboutit à la formation d'une « aptitude » virtuelle à signifier dont les erreurs n'apparaîtront qu'à l'usage.

Ainsi le mot « élevage » est employé dans le contexte suivant :

« *L'élevage* d'Emma Bovary fut très mauvais ».

Le mot « étable » :

« Près de la maison, il y avait une *étable* pour son cheval. »

Il serait fastidieux d'énumérer longuement ce type de fautes.

On peut dire que le sens du radical détermine généralement ces extensions du signifiant à des signifiés plus larges.

Ex. : Élever qui permet :

« Élever un enfant »,
« Élever un animal »,

alors que le substantif élevage est limitatif.

Dans la langue étrangère, le sujet est en effet beaucoup plus sensible que dans la langue maternelle à la valeur du mot racine. Cette notion intellectuelle se substitue dans son comportement verbal à l'expérience pragmatique de l'usage qui le guide dans la langue maternelle.

Il convient de signaler également l'existence dans le comportement d'une approximation sémantique consciente qui conduit le sujet à utiliser un mot pour assurer au continu de la pensée un continu dans la chaîne verbale. Si aucune correction ne sanctionne la première ou les premières erreurs, le sujet acquerra la conviction que la valeur signifiée qu'il accorde au signifiant est juste et une configuration sémantique fausse s'établira ainsi à partir d'une expérience non vérifiée.

2. *Du signifié aux signifiants.*

La hiérarchie des signifiants correspondant à un seul signifié global constitue une des plus sérieures difficultés pour le sujet.

En général, l'idée est peu nuancée dans l'expression verbale ou bien la nuance est fausse.

Ainsi *soulier* est utilisé dans un groupe uniformément pour exprimer l'idée d'une « *vieille* chaussure ».

Ici encore les expériences verbales passives ou actives de chacun jouent un rôle important et difficilement définissable par le fait de la diversité des cas particuliers.

3. *Ignorance des références de civilisation.*

Cette ignorance est également source de nombreuses erreurs. Pour choisir un exemple très simple, la distinction entre :

« il a pris l'autobus »,
« il a pris l'autocar »,

tient uniquement à une distinction pratique qui relève d'un fait de civilisation.

A des niveaux lexicaux plus élevés, le bon usage de termes tels que : révolution, préciosité, honnête homme, collaborateur, dépend avant tout de la connaissance que le sujet aura des faits de civilisation proches ou lointains qui ont en quelque sorte patiné le mot d'une nuance particulière toujours sous-jacente lorsque de tels termes sont utilisés par des Français.

Ces erreurs montrent combien il est souhaitable de ne pas dissocier l'enseignement de la langue de celui de la civilisation.

3. Point de vue d'ensemble.

La quantité de fautes répertoriées en ce qui concerne l'usage du vocabulaire, à partir des travaux écrits des 1 000 sujets que nous avons suivis pour déterminer le traitement du corpus acquis, dépasse en nombre toutes les fautes enregistrées pour tous les autres points critiques des systèmes de la langue.

Il n'y a rien d'étonnant à cela. Pour les autres points critiques, nous avons réussi à identifier des types de fautes portant sur des systèmes dont les probabilités combinatoires sont en nombre limité. En ce qui concerne le lexique, il n'y a que des cas d'espèce. Toutefois, les mécanismes déformants qui demeurent ici, comme pour tous les autres éléments du système, l'expression négative des mécanismes qui forment, ne sont pas, du moins au niveau où nous avons poussé notre analyse, différents de ceux qui agissent par ailleurs. C'est cette constatation qui nous a encouragé à entreprendre le travail de synthèse que représente la troisième partie de ce chapitre.

III. — ÉVALUATION NUMÉRIQUE GLOBALE DES FACTEURS DE DÉFORMATION

La nature de la langue, tout comme la nature de l'acquisition, favorise l'action des mécanismes déformants.

L'analyse du traitement du corpus acquis met en relief la présence régulière de faits de déformation qui apparaissent comme des constantes de l'usage de la langue au second niveau.

Deux réalités fondamentales favorisent ces déformations :

1. L'une tient à la nature de la langue.

Les systèmes qui la constituent sont complexes, lacunaires et non finis. Il est donc impossible de les assimiler complètement et dès que l'on sort des structures stéréotypées qui ont été acquises au niveau de la communication, la probabilité d'erreur s'élève considérablement.

2. L'autre qui est le corollaire de la première tient à la nature de l'acquisition. Celle-ci, parce que forcément incomplète, laisse

la place aux phénomènes de rémanence et de restructuration qui constituent un moyen pour le sujet parlant de parvenir à une continuité d'usage d'un outil verbal discontinu.

Les phénomènes de rémanence et de restructuration ne rendent pas compte de la totalité des faits de déformation.

Toutefois, les phénomènes de rémanence et de restructuration dont l'analyse du traitement des prépositions et du lexique met en évidence le jeu, parce qu'ils constituent des secteurs particulièrement lacunaires, complexes et non finis du système, ne rendent compte que d'une manière globale des mécanismes de déformation. Il convient donc de pousser plus loin l'analyse des faits pour définir plus exactement la nature des processus de déformation.

Mais l'identification des mécanismes déformants est relative, délicate et parfois contradictoire. Soulignons à nouveau à ce sujet que la matérialité de la faute ne permet pas d'identifier dans tous les cas, exactement, le mécanisme qui l'a déterminée.

Une même déformation peut s'expliquer de manière différente pour des sujets différents. Une même faute peut avoir pour le même sujet à des moments différents une origine différente. Une même faute peut pour le même sujet s'expliquer par l'action convergente de mécanismes différents.

Facteurs complémentaires de déformation.

Des enquêtes précises permettent toutefois de remonter à la source de l'erreur. De telles enquêtes, orientées par ce que nous savions des conduites types au premier niveau, nous ont amené à prendre en considération deux facteurs complémentaires de déformation que nous avons différenciés des phénomènes de rémanence et de restructuration :

1. Les phénomène d'interférence ;

2. Les phénomènes dus à la sémantisation incomplète des structures acquises.

1. *Les phénomènes d'interférence.*

Déjà signalés au premier niveau, ces phénomènes d'interférence peuvent être proactifs ou rétroactifs.

Une acquisition donnée peut déterminer la déformation d'une acquisition postérieure. Il s'agit alors d'une interférence proactive.

Une acquisition donnée peut déterminer la déformation d'une acquisition antérieure. Il s'agit alors d'une interférence rétroactive.

L'analyse détaillée des fautes commises permet de déterminer, compte tenu de la progression, l'orientation des phénomènes d'interférence. Par souci de simplification, nous avons préféré toutefois réunir dans une seule rubrique les faits de déformation que nous pouvions considérer comme explicables par des phénomènes d'interférence soit proactive soit rétroactive.

2. *Les phénomènes dus à la sémantisation incomplète des structures acquises.*

Le néologisme que nous nous sommes permis d'introduire p. 339, nous donne le moyen de désigner par un terme pratique le processus par lequel le sujet acquiert une connaissance claire des valeurs sémantiques du système qu'il utilise. La déformation, dans l'usage que le sujet fait de tel ou tel point du système tient assez souvent à ce que justement la sémantique du système concerné n'est pas totalement acquise ; c'est ce que nous conviendrons d'appeler le mécanisme de sémantisation incomplète ou de non sémantisation.

La démarcation entre fait de restructuration et fait de non sémantisation pouvait paraître au premier abord délicate. En fait la restructuration exclut du choix du sujet le doute. Par suite du raisonnement qui le guide, celui-ci est sûr, au moment de l'usage qu'il en fait, de la valeur de la forme qu'il utilise. S'il se trompe, c'est de bonne foi. Au contraire, dans le cas d'un processus de non sémantisation ou de sémantisation incomplète, le sujet est assez conscient de son ignorance. Il choisit par hasard et en quelque sorte d'une manière expérimentale.

Cette manière de procéder au cours de la formulation d'un énoncé, assez rare au premier niveau, parce que le sujet est toujours enfermé dans des situations de communication assez contraignantes, nous est apparue comme relativement fréquente au second niveau alors que le sujet cherche, dans le matériel verbal dont il dispose, les éléments qui lui paraissent les plus aptes à traduire avec exactitude la nuance de la pensée qu'il veut exprimer.

Des sondages fréquents nous ont permis de contrôler le bien fondé de cette interprétation et de déterminer certains types de

déformation imputables d'une manière régulière à de telles démarches expérimentales.

Intérêt d'une évaluation quantitative de l'action des quatre facteurs ainsi déterminés.

Quand il nous a paru évident que les phénomènes d'interférence et de non sémantisation avaient, comme facteurs de déformation, des rôles aussi importants que les phénomènes de rémanence et de restructuration, nous avons pensé qu'il était séduisant d'essayer de parvenir à une évaluation quantitative des influences probables, sur les faits de déformation que nous avions répertoriés, des quatre facteurs ainsi déterminés.

Principes de l'évaluation numérique tentée.

Nous avons pris comme base d'analyse numérique les résultats obtenus à partir de l'étude systématique des faits de déformation répertoriés et choisis, en fonction des quatre facteurs déformants, dans une classe de V^{e} degré de quarante étudiants dont nous avons suivi les travaux durant cinq mois.

Chaque faute a été ainsi analysée avec la coopération des sujets concernés. En cas de doute, nous l'avons attribuée à chacun des quatre facteurs qui pouvaient être mis en cause.

Nous avons ainsi obtenu une grille d'interprétation que nous avons apliquée à la totalité du « corpus » que nous avons répertorié sur plus de 1 000 sujets et pour lequel nous disposions à la fois de fiches individuelles et de fiches récapitulatives.

Notre évaluation quantitative finale a donc porté sur les ensembles linguistiques que nous avions déterminés pour procéder à l'analyse du traitement du corpus acquis :

1. Article ;
2. Systèmes morphologiques fixes ;
3. Systèmes morpho-syntaxiques ;
4. Ensembles structuraux groupant les « structures » syntaxiques et les « organisations syntaxiques » ;
5. Préposition ;
6. Vocabulaire.

Nous avons écarté des faits de déformation dont la fréquence ne nous paraissait pas suffisante pour être significative et que

nous avons groupés dans la première partie de ce chapitre à la rubrique 5 : « emploi personnel de formes verbales impersonnelles », et à la rubrique 6 : « emploi abusif du passif ».

Nous n'avons pas inclus les déformations dans l'usage des articles et des prépositions à des rubriques plus vastes du fait de la fréquence anormale de l'usage de ces termes et de l'intérêt particulier que ces déformations nous paraissaient présenter.

Valeur relative de cette évaluation.

Du fait du caractère arbitraire de cette évaluation, nous ne prétendrons point que les résultats numériques obtenus ont une valeur absolue.

Ils nous semblent toutefois fournir des indications non négligeables sur l'importance relative de différents mécanismes déformants qui organisent la conduite verbale des sujets à ce niveau.

Nous ne chercherons pas à gonfler outre mesure l'importance des résultats statistiques ainsi obtenus. Ils constituent pour nous un cadre d'interprétation permettant de mieux comprendre comment s'organisent les conduites verbales des sujets à ce niveau.

Tableau comparatif des pourcentages obtenus

	Cas types répertoriés	Rémanence		Restructuration		Interférences		Non Sémantisation		Total
		Cas	%	Cas	%	Cas	%	Cas	%	
Usage de l'article	**172**	18	10,40 %	67	38,94 %	40	23,25 %	48	27,89 %	**173** 100,48 %
Systèmes morphologiques fixés	**130**	52	40 %	51	39,23 %	43	33,07 %	26	20 %	**172** 132,30 %
Systèmes morpho-syntaxiques ...	**157**	34	21,65 %	28	17,83 %	54	34,39 %	72	45,85 %	**188** 119,72 %
Ensembles structuraux ...	**518**	159	30,69 %	57	11 %	95	18,33 %	207	39,96 %	**518** 100 %
Usage des prépositions ..	**260**	98	37,69 %	73	28,07 %	50	19,23 %	42	16,15 %	**263** 101,13 %
Usage du vocabulaire ...	**610**	183	30 %	197	32,30 %	63	10,32 %	166	27,21 %	**609** 99,83 %

Importance globale des quatre facteurs de déformation sur la totalité des ensembles linguistiques répertoriés :

Rémanence	: 28,4 %
Restructuration	: 27,8 %
Interférences	: 23 %
Non sémantisation	: 29,5 %

N. B. — La somme de ces pourcentages est supérieure à 100 du fait que certains types de fautes ont été considérés comme s'expliquant par le jeu d'un, de deux, ou même des quatre facteurs considérés.

Impossibilité de comparer avec les résultats du 1er niveau.

Le problème de la comparaison de ces résultats avec les performances du 1er niveau s'est posé.

Nous l'avons envisagé pour l'écarter finalement comme un faux problème.

On ne peut en effet comparer que des choses semblables. Or, si les comportements des sujets aux deux niveaux présentent des analogies, il ne saurait être question de les assimiler, ceci pour trois raisons essentielles :

1. Différence des situations d'acquisition ;

2. Différence des savoirs verbaux mis en cause aux deux niveaux ;

3. Typologie de l'acquisition.

1. *Différence des situations d'acquisitions.*

Au 1er niveau, le sujet ne sait rien d'abord : il est donc placé devant la langue seconde avec toute une disposition verbale qui tient à la langue maternelle.

De ce fait, nous pouvons dire qu'au début la part du substrat est totale.

Celui-ci joue positivement : permanence,
ou négativement : rémanence,

selon les rapports d'identité ou de non identité des deux langues, dans des proportions probablement variables et qu'il nous paraît difficile de définir.

Comme corollaire à ce qui précède, nous pouvons dire que les autres facteurs : restructuration — interférence — non

sémantisation ne jouent pas, pour l'évidente raison que leur apparition dépend de l'acquisition d'un savoir verbal antérieur.

Lorsque progressivement le sujet a acquis une certaine connaissance de la langue, ces facteurs vont apparaître mais leur jeu sera, au 1er niveau, fort différent de ce qu'il est au second niveau du fait de la nature du savoir verbal.

2. *Différence de savoirs verbaux.*

Sans revenir d'une manière détaillée à ce que nous avons dit à ce sujet, rappelons qu'au 1er niveau les performances verbales réalisées dans des situations de communication se sont établies dans un discours artificiel très peu « écarté » du système de la langue.

D'autre part le sujet a acquis des réponses verbales assez stéréotypées pour ne laisser que peu de place à un traitement personnel. Son initiative s'est trouvée limitée à des transformations paradigmatiques peu étendues, du fait de ses disponibilités réduites, dans des structures syntagmatiques fixes.

Les facteurs considérés ici n'ont donc absolument pas joué dans les mêmes conditions qu'au second niveau, ce qui rend toute comparaison impossible.

3. *Typologie de l'acquisition.*

Nous trouverons dans la typologie de l'acquisition une autre raison d'écarter la comparaison et la justification d'une plus juste interprétation des résultats.

Lorsque nous avons tenté une estimation quantitative des performances au 1er niveau, nous avons montré que, par une amélioration progressive de celles-ci dues à une « habituation » des sujets, leur rendement finissait par atteindre 77,47 %.

Nous pouvons donc considérer que pour plus de 75 % des cas les facteurs de déformation ont été à ce niveau réduits dans leur totalité, éliminés du comportement verbal.

C'est dans la mesure où le sujet passe des situations de communication du 1er niveau aux situations d'expression du second niveau que ces phénomènes de déformation réapparaissent avec l'extension et les caractéristiques que nous avons définies ici.

Ce point de vue éclaire l'analyse que nous avons faite du traitement du lexique (fréquence et disponibilité) à la fin de la première partie (1er niveau), car déjà, pour ce domaine linguistique précis, les sujets n'avaient plus un comportement verbal de communication mais d'expression.

Caractère spécifique du jeu des mécanismes de déformation au second niveau.

Nous devons donc considérer les résultats statistiques précédents comme traduisant, au second niveau, le jeu spécifique des facteurs de déformation que nous avons isolés, du fait de l'usage caractéristique du matériel verbal à ce second niveau.

CHAPITRE III

LA NOTION DE PROGRESSION AU SECOND NIVEAU

Préambule.

I. **La progression dans l'acquisition des mécanismes déterminant l'emploi des outils linguistiques.**

a) La Rétention.
Organisation de l'enquête.
Conditions.
Résultats numériques.
Commentaire.

b) La Sémantisation des systèmes.
Conditions de l'enquête.
Formulation.
Résultats numériques.
Enquêtes de contrôle.

c) La disponibilité des acquisitions verbales.

1. *Les structures de relation logique.*

1re enquête.
Formulation.
Justification.
Population.
Résultats numériques.
Commentaire.

2e enquête.
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.

1. Variété et pertinence des choix.
Établissement d'un indice de comparaison.
Résultats numériques.
Interprétation.

2. La fréquence d'usage.

3e enquête.
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.

1. Variété et pertinence des choix.
   Comparaison avec les résultats de la deuxième enquête.
2. La fréquence d'usage.

Commentaires relatifs aux trois enquêtes précédentes.

2. *Le Lexique.*

Formulation de l'enquête.
Conditions de l'enquête.
Analyse des résultats.
Interprétation.

d) L'AUTO-CONTRÔLE.

1re enquête.
Formulation.
Conditions.
Résultats numériques.
Commentaire.

Enquête de contrôle.
Formulation.
Résultats numériques.
Commentaire.

II. Enquête de synthèse.

a) JUSTIFICATION.
b) PRINCIPES DE BASE DE L'ENQUÊTE.
c) CONDITIONS DE L'ENQUÊTE.
d) ANALYSE DES RÉSULTATS.

1. *La correction des énoncés.*
Le problème de l'évaluation.
Solutions adoptées.
Résultats numériques.
Commentaire.
Interprétation de ces résultats.
Répartition des réponses selon le critère : objectif-narratif/subjectif-interprétatif.
Relation objectivité-subjectivité/correction-incorrection.

2. *La disponibilité.*

a) Le traitement des Temps.
b) Les structures morpho-syntaxiques.
c) Le vocabulaire.
   1. L'emploi des verbes.
   2. L'emploi des noms.

3. *Processus de subjectivisation de l'acquis.*

a) Distinction entre chaussure et soulier.
b) Emploi du mot clochard.
c) Formation des configurations sémantiques.
d) Formation d'un lexique personnel.
e) Formation de registres grammaticaux personnels.

4. *Synthèses des mécanismes mis en cause par l'acquisition.*

PRÉAMBULE

Les enquêtes dont les résultats sont étudiés dans ce chapitre n'ont pas été organisées comme celles que nous avons utilisées au premier niveau.

Au premier niveau, nous avions suivi un même groupe d'élèves dans sa progression du premier au second degré. Cette manière de faire se justifiait du fait que nous cherchions à définir ou à préciser des comportements d'acquisition. Au second niveau, nous avons proposé les mêmes tâches à des groupes d'élèves différents aux différents niveaux étudiés : troisième, quatrième, cinquième degrés. Nous avons cherché en effet à déterminer ici comment était utilisé le savoir verbal acquis à chacun de ces moments de la progression. Ces enquêtes présentent donc un intérêt différent de celles du premier niveau. Ce n'est pas la notion de progression individuelle qui en fait la raison, mais celle de progression dans l'emploi des outils linguistiques à des étapes de plus en plus avancées dans l'acquisition de la langue comme moyen d'expression.

Des examens de passage réguliers et sévères déterminant l'accès des élèves de degré à degré garantissent la progression individuelle dont les modalités ont été étudiées au premier niveau. Des enquêtes organisées d'une manière identique à celles du premier niveau ne nous auraient pas apporté d'informations nouvelles, tandis que le changement de procédure permettait d'éclairer plus nettement la progression linguistique qui nous paraît essentielle au niveau de l'accès à la langue comme moyen d'expression.

Nous rendrons compte d'abord de quelques enquêtes de détail portant sur des mécanismes ayant une importance spéciale au second niveau : la rétention, la sémantisation, la disponibilité, l'auto-contrôle.

Ensuite nous développerons les résultats d'une enquête de synthèse portant sur le traitement global du savoir verbal.

I. — La progression dans l'acquisition des mécanismes déterminant l'emploi des outils linguistiques

a) **La rétention.**

A ce niveau, ce sont surtout les formes verbales qui posent les difficultés les plus graves du fait de leur diversité. C'est donc sur la rétention de ces formes que nous avons fait porter l'enquête.

Organisation de l'enquête.

Nous avons posé 3 séries de questions :

A) conjugaison purement mécanique du futur antérieur de « lire » ;

B) exercice à trous :

— que je ... (prendre)	— que tu ... (vendre)
— qu'il ... (faire)	— que nous ... (dire)
— que nous ... (venir)	— qu'il ... (être)
— que je ... (asseoir)	— que tu ... (boire)
— qu'il ... (écrire)	— que nous ... (savoir)
— que vous ... (pouvoir)	— qu'ils ... (valoir)

C) conjugaison purement mécanique de 7 verbes trouvés dans des copies d'élèves du III^{e} degré - 2^{e} mois - au présent, à l'imparfait et au futur de l'indicatif, soit : boire - mener - acheter - projeter - commencer - manger - essuyer.

Conditions de l'enquête :

Population : ces trois séries de questions ont été posées à 4 groupes d'élèves : 100 sujets dans chaque groupe.

1er groupe : III^{e} degré - 1er mois
2^{e} groupe : III^{e} degré - 3^{e} mois
3^{e} groupe : IV^{e} degré - 2^{e} mois
4^{e} groupe : V^{e} degré - 3^{e} mois

Temps : 20 minutes.

Résultats numériques :

Nous donnerons les pourcentages qui traduisent les performances correctes de chaque groupe pour les 3 séries de questions et la moyenne.

	Série A	Série B	Série C	Moyenne
Gr. I	86,2	74,7	66,7	75,8
Gr. II	83,3	77,8	64,2	75,1
Gr. III	89,7	89,9	88,5	89,3
Gr. IV	100	91,4	75,2	88,9

Commentaire.

On remarquera le caractère homogène des résultats du groupe III (IV[e] degré).

La chute du groupe IV — pour la série C — s'explique par une suite d'erreurs en ce qui concerne les verbes présentant des irrégularités dans leurs paradigmes : mener, acheter, projeter et que les circonstances du choix avaient réunis dans la série. Ces verbes étudiés au III[e] degré, revus au IV[e], ne sont plus l'objet d'une étude systématique du V[e] degré. La statistique indique nettement l'action du processus d'extinction qui touche la rétention de tout système irrégulier quand sa fréquence d'usage n'est pas suffisante pour le fixer.

Le tassement des moyennes, pour les groupes III et IV indique qu'en ce domaine les limites de la progression sont atteintes dès le IV[e] degré. Les tâches du V[e] degré, assez différentes, plus nettement littéraires, ne favorisent aucun progrès complémentaire. Au contraire le rendement aurait plutôt tendance à s'abaisser.

b) **La sémantisation des systèmes** (concordance des temps).

Conditions de l'enquête.

Nous avons utilisé les mêmes groupes d'élèves que précédemment mais limité l'enquête à trois niveaux : III[e] degré, 3[e] mois - IV[e] degré, 2[e] mois - V[e] degré, 3[e] mois.

Formulation de l'enquête.

La phrase suivante est proposée :

— « L'accident survient à midi. Hélas quand le médecin arrive, il est trop tard. »

Il leur est demandé de rapporter ce fait au passé.

Sont admises comme correctes les combinaisons suivantes :

I .... Passé simple (1) — Passé simple (2) — Imparfait (3)

II .... Passé composé (1) — Passé composé (2) — Imparfait (3)

III .... Passé composé (1) — Passé simple (2) — Imparfait (3)
Passé simple (1) — Passé composé (2)

Résultats numériques.

Au III[e] degré on obtient les résultats suivants :

combinaisons correctes	40 %
combinaisons incorrectes	60 %

Les erreurs traduisent une absence totale de sémantisation des formes utilisées qui sont distribuées d'une manière totalement aléatoire.

Au IV[e] degré et au V[e] degré les résultats sont meilleurs.

	combinaisons correctes	combinaisons incorrectes
IV[e] degré	59 %	41 %
V[e] degré	76 %	24 %

La valeur des combinaisons sémantiques possibles est donc nettement mieux comprise au degré supérieur. Une notion de progression de niveau à niveau se dégage plus clairement qu'en ce qui concerne la rétention des formes.

Enquêtes de contrôle.

Deux enquêtes de contrôle nous ont permis de corroborer les résultats de la précédente :

1. Complétez :

   « Quand il ... (écrire) cette lettre, il se couche. »

2. « Aujourd'hui Pierre a été reçu par son Directeur. Ce soir il part pour la Suisse. »

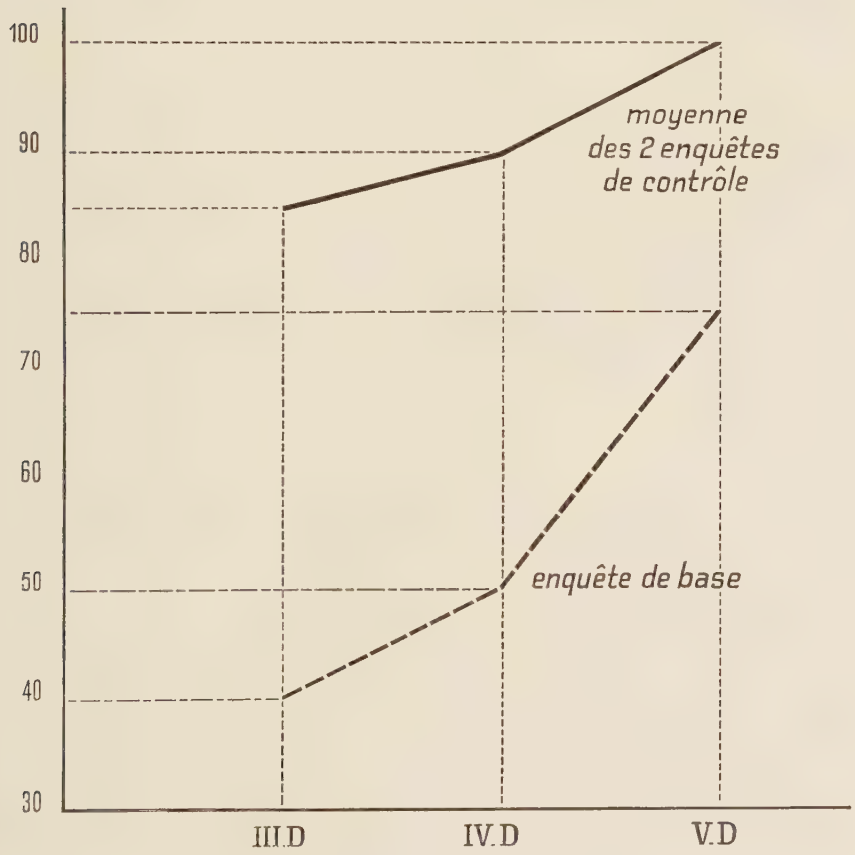
   « Demain quand Pierre ... par son Directeur, il ... pour la Suisse. »

Elles ont donné les résultats suivants :

(*N. B.* — Nous n'indiquons que les réponses correctes).

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Enquête 1	87	93	100
Enquête 2	72	89	94
Moyenne	79,5	91	97

Les mécanismes de concordance mis en cause sont d'un maniement plus simple, ce qui explique la meilleure qualité des résultats. Mais on remarquera que les pentes des deux profils obtenus en figure sont comparables, ce qui met en évidence une certaine similitude des progressions.



c) La disponibilité des acquisitions verbales.

1. Les structures de relation logique.

1re enquête.

Formulation.

« Il y a une chanson qui est très populaire en ce moment à Paris, vous entendez cette chanson à la radio, les gens la sifflent dans les rues. »

Exprimez ce fait dans *une* phrase en employant obligatoirement le verbe *chanter.*

N. B. — Une seule réponse était acceptée par élève. Lorsque plusieurs réponses étaient proposées, c'est la première qui a été retenue.

Justification.

Les élèves disposaient de trois constructions pour exprimer cette idée :

1. cette chanson est chantée à Paris,
2. cette chanson se chante à Paris,
3. on chante cette chanson à Paris.

Ils pouvaient en outre proposer des formulations diverses correctes ou incorrectes,

ex. : les gens chantent cette chanson à ...

Population.

Nous avons sélectionné pour cette enquête à chaque degré un groupe de 100 anglophones et un groupe de 100 hispanophones.

Résultats numériques.

	IIIe d.		IVe d.		Ve d.	
	angl.	hisp.	angl.	hisp.	angl.	hisp.
Cette chanson est chantée	81	10	60	21	50	32
... se chante	0	71	22	63	32	54
On chante cette...	3	4	8	12	15	13
Divers	16	15	10	4	3	1

Commentaire.

Dans chacun des deux groupes linguistiques une construction a été choisie préférentiellement.

Pour le groupe anglophone :
« cette chanson est chantée » : 81/60/50.

Pour le groupe hispanophone :
« on chante cette chanson » : 71/63/54.

La construction préférentielle correspond pour chaque groupe à la construction équivalente de la langue considérée.

Toutefois, de degré à degré, on note une diversification de plus en plus marquée des réponses.

La troisième construction, pourtant très courante en français, reste peu fréquente même au V[e] degré : 15/13.

2[e] ENQUÊTE.

Formulation.

« Paul est puni. Il a copié durant la composition. »

Exprimez la relation logique existant entre les deux idées par tous les procédés grammaticaux que vous connaissez.

Conditions de l'enquête.

L'enquête a été conduite au III[e], au IV[e] et au V[e] degrés.

Population : une centaine de sujets par groupe.

Durée : 1/4 d'heure.

(*N. B.* : Nous n'avons donné cette précision que si la nature de l'enquête nous paraît la justifier.)

Analyse des résultats.

1. *Variété et pertinence des choix.*

Établissement d'indices de comparaison :

Cette appréciation visant à mettre en relief la progression du groupe de degré en degré nécessitait l'établissement d'un indice de comparaison. Celui-ci a été obtenu en faisant la somme des réponses correctes ou incorrectes du groupe et en divisant le chiffre obtenu par le nombre de participants à l'enquête pour le groupe considéré.

On a ainsi :

somme des réponses correctes .... S
nombre des participants ..... n

L'indice = S/n

Résultats numériques.

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Variété et pertinence des choix	1,91	3,68	6
Importance des choix non pertinents	1	1,7	1,1

Interprétation.

L'indice 1, en ce qui concerne la variété et la pertinence des choix, signifie qu'une réponse correcte a été donnée en moyenne par sujet. La progression s'exprime donc par un indice plus grand que 1.

L'indice 1, en ce qui concerne l'importance des choix non pertinents, signifie qu'une réponse incorrecte a été donnée en moyenne par sujet. La diminution des erreurs se traduit donc par un indice voisin de 1 ou moins grand que 1.

2. *La fréquence d'usage.*

Les tableaux ci-dessous récapitulent les réponses obtenues aux trois niveaux. Nous avons ramené les résultats obtenus à des pourcentages qui permettent une comparaison.

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Parce que	94,28 % fr	100 %	100 %
Comme	11,42 %	17,24 %	91,51 %
Puisque	0 %	17,24 %	77,77 %
Ayant copié	51,42 %	48,65 %	44,44 %
Pour avoir copié	8,57 %	17 %	88,16 %

Il s'agit de constructions proposées avec les fréquences les plus élevées. On remarquera que l'élévation des pourcentages du III[e] au V[e] degré est régulière.

Pour les autres constructions ayant des fréquences moins élevées, on constate la même progression parfois même plus accentuée, dont rend compte le tableau suivant qui propose une répartition par fréquence.

A une exception près, « c'est pour avoir copié que », la progression est donc constante.

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Car	fr 9/100	fr 36	fr 69
Qui a copié	fr 3	fr 3	fr 12
C'est pour avoir copié que	fr 0	fr 3	fr 0
C'est pourquoi	fr 9	fr 15	fr 21

3[e] ENQUÊTE. *Expression du but.*

Formulation.

« Paul travaille avec application. Ses parents seront heureux. »
Exprimez la relation logique entre ces deux idées par tous les procédés grammaticaux que vous connaissez.

Conditions de l'enquête.

— Population : identique à celle de l'enquête précédente.
— Durée : 1/4 d'heure.

Analyse des résultats.

1. *Variété et pertinence des choix.*

On a suivi les démarches d'évaluation de la seconde enquête pour obtenir des résultats comparables.

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Variété et pertinence des choix	0,6	1,28	2,36
Importance des choix non pertinents	0,21	1,24	0,53

Comparaïson avec les résultats de la deuxième enquête.

Si nous comparons les indices de la deuxième enquête avec ceux de la troisième, nous constatons que les rapports de progression sont voisins :

2[e] enquête : du III[e] au IV[e] degré : $\frac{3,68}{1,91} = 1,9...$

du IV[e] au V[e] degré : $\frac{6}{3,58} = 1,7 ..$

3[e] enquête : du III[e] au IV[e] degré : $\frac{1,28}{0,6} = 2,1 ..$

du IV[e] au V[e] degré : $\frac{2,36}{1,28} = 1,8 ..$

N. B. — Les performances pour la 3e enquête (relation de but) sont numériquement moindres.

Cette différence s'explique par l'action de plusieurs facteurs dont deux principaux :

1° la progression : l'expression du but qui entraîne l'usage du subjonctif est étudiée tardivement, au IIIe degré. La première construction acquise est celle avec « parce que ». L'emploi de l'infinitif, avec 1 seul sujet est acquis encore plus tard ;

2° compte tenu de constructions propres à la langue, les combinaisons sont moins nombreuses.

Ces considérations ont deux conséquences en ce qui concerne l'indice de non pertinence et l'indice de pertinence :

1) les sujets utilisant des connaissances acquises plus récemment ont moins tendance à proposer des relations fausses, et s'ils ne savent pas, s'abstiennent. Nous ne pouvons chiffrer en indice ces abstentions ;

2) même au Ve degré, le caractère limité des combinaisons verbales possibles interdit un plus vaste éventail de réponses pertinentes ou non.

En fait, les confusions de rapport entre la causalité et la conséquence par exemple sont peu fréquentes et les réponses non pertinentes tiennent principalement à la forme : emploi de l'indicatif au lieu du subjonctif.

La comparaison des rapports de progression fournit l'indication la plus intéressante. Elle montre qu'il y a une certaine unité de rythme dans la progression d'un degré à l'autre alors qu'il s'agit de formulations d'une nature différente.

2. *La fréquence d'usage.*

	IIIe d.	IVe d.	Ve d.
Pour que	44 %	68 %	96 %
Afin que	8 %	36 %	48 %
Pour rendre heureux	8 %	24 %	36 %
De telle façon que	0 %	0 %	8 %
De façon à rendre heureux	0 %	0 %	8 %
A seule fin de rendre heureux	0 %	0 %	4 %
Histoire de rendre heureux	0 %	0 %	4 %

La progression est nettement régulière. Il faut noter que l'éventail des bonnes réponses, proposées au V^e degré, s'élargit par rapport aux III^e et IV^e degrés.

COMMENTAIRES RELATIFS AUX TROIS ENQUÊTES PRÉCÉDENTES PORTANT SUR LA DISPONIBILITÉ DES STRUCTURES DE RELATION LOGIQUE :

Quelle interprétation pouvons-nous proposer des résultats statistiques obtenus ?

La disponibilité de structure de relation logique dépend à notre sens de trois facteurs :

1. *La langue maternelle.*

La 1^re enquête dicte l'interprétation suivante : la progression atténue sans l'éteindre l'influence de la langue maternelle dans le choix de la structure la plus disponible. De ce fait la sélectivité devient plus indépendante de la langue maternelle au fur et à mesure de la progression.

Il est évident toutefois que la langue maternelle exerce une action positive du point de vue de la disponibilité, en ce qui concerne la fréquence. En d'autres termes, la fréquence dépend au premier chef de la langue maternelle et ceci même au niveau le plus avancé.

2. *Le niveau de progression.*

C'est en quelque sorte un corollaire de l'action du premier facteur. Plus le sujet avance dans la connaissance et la maîtrise des structures de la langue seconde, plus ses possibilités de choix s'élargissent et donc se libèrent des contraintes de la langue maternelle.

Les résultats de la 2^e enquête sont à cet égard significatifs.

Les constructions exprimant la cause, conformément à la progression des enseignements que nous avons observés, sont principalement étudiés aux III^e et IV^e degrés. Or, la plus grande diversité est atteinte au V^e degré et ceci pour chaque individu concerné.

3. *La pertinence.*

Ce facteur ne jouait pas dans la 1^re enquête portant sur un problème dont la solution était purement formelle.

Il avait par contre une grande importance dans la seconde et la troisième.

Or, et d'une manière très évidente, l'indice de pertinence augmente progressivement de degré à degré.

Ce facteur joue à notre avis un rôle considérable dans la progressive augmentation des disponibilités verbales.

Plus le sens de chaque construction est acquis, plus les constructions disponibles peuvent être utilisées avec une certaine liberté de choix.

De cette augmentation de la pertinence dépend donc le degré d'individualisation de la traduction verbale de l'idée.

Toutefois, dans le domaine structures nous raisonnons sur un corpus linguistique défini, répertoriable et donc enseignable systématiquement. Le domaine du lexique est tout autre. Il correspond à un infini par rapport au fini des séries de structures.

Nous avons donc été conduit à rechercher, sur le plan du lexique, comment se traduisait la progression et donc l'élargissement du savoir verbal.

2. Le lexique.

Formulation de l'enquête.

Dans un temps limité : 3 minutes par série, les étudiants ont été invités à proposer tous les mots qui se présentaient à leur esprit à partir des mots clés suivant : aimer, voyager, travailler - étudier.

Conditions de l'enquête.

— 4 groupes, d'une centaine de sujets chacun, aux niveaux suivants :

III^{e} degré, 1er mois ; III^{e} degré, 3^{e} mois ; IV^{e} degré, 2^{e} mois ; V^{e} degré, 3^{e} mois.

N. B. — Nous avons utilisé les mêmes sujets que pour les enquêtes précédentes à l'exception du groupe du III^{e} degré, 1er mois.

Analyse des résultats.

Nous avons comptabilisé tous les termes proposés, sans nous préoccuper de leur pertinence plus ou moins apparente en fonction du thème de chaque série.

Un calcul analogue à ceux que nous avons faits dans les enquêtes précédentes nous a permis d'obtenir un indice de variété qui traduit la disponibilité moyenne du groupe considéré.

Soit pour un groupe déterminé :

S = somme des réponses obtenues ;
n = nombre de participants.
L'indice de variété = S/n.

	Aimer	Voyager	Travailler	Étudier
III^{e} d. 1 ..	9,25	6,5	5,83	6,33
III^{e} d. 3 ..	9,33	8,44	7,96	7,14
IV^{e} d. 2 ..	9,09	14,59	15,28	16,28
V^{e} d. 3 ..	10,94	13,86	12,72	13,72

Interprétation.

La disponibilité croît, jusqu'au IV^{e} degré, d'une manière régulière. Elle se stabilise au IV^{e} degré.

Nous n'avons pas fait intervenir dans cette interprétation de facteur de pertinence. Toutefois, ce facteur expliquerait peut-être la réduction du coefficient de disponibilité du V^{e} degré par rapport au IV^{e}.

Il faut également noter que selon les séries, la disponibilité augmente de degré en degré d'une manière plus ou moins nette.

Ces différences tiennent à notre avis :

1) à la nature du thème de la série,

2) aux expériences verbales sous-jacentes,

3) aux possibilités d'association que chaque thème représente.

Si l'on écarte le premier thème, la progression du III^{e} degré au V^{e} degré se traduit grosso-modo par le fait que l'indice de variété est au V^{e} degré le double de celui du III^{e} degré.

Des sondages divers que nous avons accomplis sur des groupes d'élèves moins importants et avec des thèmes différents nous ont permis de constater la régularité de ce rapport.

N. B. — Nous nous sommes réservés d'étudier plus systématiquement dans le chapitre suivant la nature de la connaissance du lexique au second niveau à partir d'enquêtes portant sur des sujets du V^{e} degré.

d) **L'auto-contrôle.**

1re ENQUÊTE.

Formulation.

Peut-on dire ?

« J'espère que tu viens » — oui, — non.
« J'espère que tu viendras » — oui, — non.
Peut-on dire autrement ?
« J'espère que tu ... ».

Conditions.

— Durée : 5 minutes.
— Population : 100 élèves par groupe. Ce sont les mêmes sujets que pour les enquêtes précédentes.

Résultats numériques.

Nous les donnerons en pourcentages pour les oui. Les non se déduisent automatiquement.

	IIIe d.	IVe d.	Ve d.
1. J'espère que tu viens : — oui	100	69	70
2. J'espère que tu viendras : — oui ..	34	57	100
Oui pour 1 et 2	34	26	70

A la question : « peut-on dire autrement ? » la seule réponse proposée est :

« J'espère que tu viennes. »

Elle correspond aux pourcentages suivants :

IIIe degré 20
IVe degré 18
Ve degré 0

Commentaire.

L'évolution des pourcentages de « oui » à 1 et à 2 du IIIe au Ve degré indique la progression dans la sûreté de l'usage puisque les combinaisons 1 et 2 étaient également valables.

Le 0 % obtenu au V[e] degré pour la question complémentaire confirme les résultats des questions 1 et 2.

L'analyse du détail appelle quelques commentaires.

Pour le III[e] degré, l'enquête portait sur une acquisition récente, ce qui justifie les 100 % obtenus à la question 1.

Par contre, la compréhension de la valeur sémantique (sémantisation) qui détermine le contrôle que le sujet peut exercer sur l'énoncé n'est encore que très superficiel d'où les résultats obtenus pour les deux autres questions.

Au IV[e] degré la sémantisation s'est améliorée mais la répartition des pourcentages en 1 et 2 montre la formation de « micro-systèmes » dans lesquels les sujets s'enferment. Si une solution est possible, l'autre ne l'est pas. De ce fait les sujets qui admettent les deux possibilités sont moins nombreux (26).

Au V[e] degré les 100 % obtenus à la question 2 montrent que le micro-système en cours de formation du IV[e] degré s'est constitué totalement : on ne peut espérer qu'une chose future !

Toutefois, une connaissance plus intime de la langue assure une sémantisation plus sûre et en définitive une efficacité nettement plus satisfaisante de l'auto-contrôle.

ENQUÊTE DE CONTRÔLE.

Formulation.

Peut-on dire ?

— « Nous comprenons que vous avez commis une erreur » :
oui - non

— « Nous comprenons que vous ayez commis une erreur » :
oui - non

Nous avons écarté la question complémentaire :

« Peut-on dire l'un et l'autre ? » qui aurait risqué d'influencer les réponses.

— Durée : 5 minutes.

— Population : identique à celle de l'enquête précédente.

Résultats numériques.

Le dépouillement a été fait comme pour l'enquête précédente. Nous indiquons seulement les pourcentages de oui.

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
Nous comprenons que vous avez... ..	87	88	100
Nous comprenons que vous ayez... ..	26	30	88
Acceptent les deux	13	18	88

Commentaire.

Cette seconde enquête corrobore la première. L'auto-contrôle dépend de la compréhension des valeurs sémantiques et c'est au V[e] degré qu'il joue de la manière la plus satisfaisante.

II. — Enquête de synthèse

a) **Justification.**

Chacun des sondages dont nous avons rendu compte précédemment fournit une vue particulière sur la formation des mécanismes qui déterminent l'usage du matériel verbal acquis et par conséquent sur la progressive maîtrise du sujet dans l'emploi de la langue seconde. L'enquête plus complexe dont la procédure et les résultats sont exposés dans la seconde partie de ce chapitre fournit une vue plus synthétique des différents facteurs qui déterminent l'utilisation de la langue au fur et à mesure des étapes de l'acquisition de celle-ci comme moyen d'expression.

b) **Principe de base de l'enquête.**

A partir de la même information fondamentale servant de stimulus, il s'agissait d'obtenir des sujets groupés selon les trois niveaux observés une réponse verbale telle qu'elle mette en cause la totalité de leurs connaissances.

On a écarté un stimulus de nature verbale du fait qu'il aurait obligatoirement influencé les réponses, au profit d'un stimulus visuel constitué par une succession homogène de trois dessins du type : histoire sans paroles.

Le choix de cette histoire sans paroles devait tenir compte de certaines contraintes. Les dessins devaient être facilement lisibles,

ne pas présenter d'ambiguïté et constituer un récit dont la trame fût aisément identifiable.

La traduction verbale de ce récit ne devait pas entraîner de trop grandes difficultés linguistiques pour qu'elle fût possible pour des sujets dont les niveaux demeuraient assez différents.

Notre choix s'est fixé sur un dessin de Pierre Étaix, tiré du manuel : « *Le Français Élémentaire* » de G. MAUGER et de G. GOUGENHEIM, éd. Hachette, p. 95 du 2e livret.

Tout en répondant à notre avis aux contraintes précitées, ces trois dessins présentaient en outre l'intérêt de conduire vers une narration pouvant être soit totalement objective, soit interprétative et subjective : réaction du sujet devant le caractère absurdement logique du geste final.

c) **Conditions de l'enquête.**

Formulation.

Ce dessin était reproduit en tête de chaque feuille remise aux élèves. Une seule consigne était donnée : « Racontez l'histoire ».

— Durée : bien qu'aucune limitation n'ait été formulée, la durée de l'épreuve avait été fixée uniformément à 15 minutes.

— Population : l'enquête a porté sur les mêmes sujets que chez les précédentes : soit 3 groupes de 100 participants chacun.

groupe A : IIIe degré
groupe B : IVe degré
groupe C : Ve degré

d) **Analyse des résultats.**

Les dimensions d'une telle enquête permettraient d'en tirer une infinité d'informations.

Conformément au plan que nous nous étions proposé, nous avons limité l'analyse des résultats aux points qui nous paraissaient les plus conformes à nos buts :

1. La correction des énoncés.
2. La disponibilité : de structures et du vocabulaire.
3. Les processus de subjectivisation de l'acquis.
4. Synthèse des mécanismes mis en cause par l'acquisition dans leur traduction active.

1. La correction des énoncés.

Le problème de l'évaluation.

L'adoption d'un barème, aussi précis soit-il, ne laissait pas de poser bien des problèmes.

Il fallait d'abord éliminer autant que possible les facteurs subjectifs d'appréciation de la valeur de la réponse et trouver ensuite un système de notation permettant une comparaison des performances de degré à degré sans que cette comparaison soit au désavantage des sujets appartenant au groupe le moins avancé dans la progression.

Solutions adoptées.

Afin de satisfaire à ces deux obligations, nous avons établi un barème particulier pour chaque niveau, ne sanctionnant que les erreurs portant sur les connaissances tenues comme acquises au niveau considéré, mais de telle façon que la somme des points de pénalité soit constante de niveau à niveau.

Par exemple, un emploi fautif du subjonctif chez un sujet appartenant au groupe A (III^{e} degré) n'a pas été compté car ce mode n'est pas encore, à ce niveau, acquis avec une suffisante connaissance de ses valeurs et de ses possibilités. On n'a pas tenu compte également des fautes d'orthographe d'usage lorsqu'elles portaient sur des vocables non recensés dans le corpus considéré comme théoriquement acquis.

Les réactions personnelles ont été limitées dans l'estimation du degré de correction ou d'incorrection du fait que l'on s'en est tenu à une pénalisation de la forme et que l'on n'a pas cherché à apprécier la valeur du fond. Celle-ci nous a permis ensuite de contrôler la validité des premiers résultats.

Pour les trois niveaux, en revanche, on a accordé une vigilance particulière aux fautes concernant :

— la concordance des temps,
— les genres et les accords,
— la syntaxe,
— la construction des prépositions.

Nous avons enfin établi une base de comparaison simple en ramenant les points retranchés du fait des erreurs à une évaluation en fautes à partir de l'équivalence : 5 points retranchés valent 1 faute, ce qui nous a permis de déterminer l'échelle de valeurs suivante :

correct ..... 0 faute ou 4 points retranchés au maximum ;
demi correct ... de 1 à 5 fautes, soit de 5 à 29 points ;
assez incorrect .. de 6 à 10 fautes, soit de 30 à 54 points ;
très incorrect .. au-dessus de 11 fautes, soit plus de 55 points retranchés.

Ajoutons que chaque test a été soumis à la double correction et que la notation en nombre de fautes a été définitivement fixée avec l'accord de deux correcteurs.

Résultats numériques.

		Correct	Demi-correct	Assez incorr.	Très incorr.
G. A	III^{e} d. 2	24 %	52 %	16 %	8 %
G. B	IV^{e} d. 2	64 %	16 %	14 %	6 %
G. C	V^{e} d. 4	52 %	33 %	10 %	5 %

Commentaire.

Si l'on considère les sommes : correct + demi correct, on aboutit pour les trois niveaux à des résultats assez satisfaisants :

Gr. A : III^{e} d. 2 ..... 76 %
Gr. B : IV^{e} d. 2 ..... 80 %
Gr. C : V^{e} d. ..... 85 %

Si l'on considère le critère « correct », les résultats du V^{e} degré sont environ deux fois plus satisfaisants que ceux du III^{e} degré.

Il est remarquable que le pourcentage de « correct » est au IV^{e} degré nettement supérieur.

La lecture de chaque réponse, selon les trois niveaux, permet de comprendre ces premiers résultats que corroborent les suivants.

Justification de la supériorité apparente du IV[e] degré.

C'est dans la mesure où le sujet devient plus ambitieux dans sa formulation que, s'écartant des modèles acquis et dont il a une maîtrise relative, il se hasarde à des réalisations verbales qui présentent pour lui de plus grandes probabilités d'erreur. C'est ce qui caractérise le passage du maniement des structures de la communication à l'utilisation plus personnelle de structures moins intégrées et qui relèvent de l'expression.

Interprétation de ces résultats.

Il s'agissait, à ce point de nos constatations, d'éclairer ces résultats par un contrôle qui fît intervenir le fond.

La lecture des réponses nous avait rendu sensible au fait que certains se cantonnaient dans un compte rendu aussi objectif que possible, sec même, des péripéties de l'histoire tandis que d'autres se laissaient entraîner à des appréciations subjectives, interprétatives.

Les remarques faites par les spécialistes de la psychologie enfantine sur les conduites d'enfants d'âges échelonnés devant des dessins nous laissaient prévoir que chez de tels sujets, l'interprétation s'accentuait en fonction de l'élévation des possibilités verbales, elles-mêmes fonction de l'âge mental.

Il était évident que, normalement, un sujet adulte dans une situation analogue ne pouvait avoir naturellement qu'une conduite subjective, interprétative. Seule la conscience de ses limites verbales, le souci d'une formulation correcte, pouvait le contraindre à une objectivité plus conforme à ses possibilités, bien qu'opposée à ses tendances profondes.

Nous avons alors procédé à un tri des réponses selon le critère : objectif-narratif, subjectif-interprétatif.

Répartition des réponses selon le critère : objectif-narratif, subjectif-interprétatif.

Ont été considérées comme subjectives-interprétatives toutes les réponses où apparaissaient un jugement de valeur, un souci de justification morale ou psychologique pour rendre compte de la conduite du personnage.

(*N. B.* : la répartition définitive a été basée sur un double tri).

Nous avons obtenu ainsi la répartition suivante :

	Objectif	Subjectif
Gr. A - III[e] d.	30 %	70 %
Gr. B - IV[e] d.	59 %	41 %
Gr. C - V[e] d.	20 %	80 %

Commentaire.

On remarque qu'un équilibre semble se réaliser au IV[e] degré (Gr. B) entre objectivité et subjectivité. Par contre au III[e] degré (Gr. A) et au V[e] degré (Gr. C) le traitement subjectif l'emporte. Ces chiffres ne contredisent pas l'hypothèse avancée.

Relation objectivité-subjectivité, correction-incorrection.

Le regroupement des réponses en fonction de ces critères ne posait pas de problème.

Nous avons obtenu la répartition suivante :

Groupe A (III[e] d.) :	Correct Demi-correct Total : 76	Assez incorrect Très incorrect Total : 24
30 copies objectives	24	6
70 copies subjectives	52	18
Groupe B (IV[e] d.) :	Correct Demi-correct Total : 80	Assez incorrect Très incorrect Total : 20
59 copies objectives	42	17
41 copies subjectives	38	3
Groupe C (V[e] d.) :	Correct Demi-correct Total : 85	Assez incorrect Très incorrect Total : 15
20 copies objectives	15	5
80 copies subjectives	70	10

La difficulté était d'obtenir un terme de comparaison.

Si toutes les copies objectives ou subjectives avaient été correctes ou demi-correctes, et ceci pour chaque groupe, les rapports :

$$\frac{\text{copies objectives}}{\text{copies correctes ou demi correctes}}$$

$$\frac{\text{copies subjectives}}{\text{copies correctes ou demi correctes}}$$

avaient, dans chaque cas, été égaux à 1.

On pouvait donc considérer que pour chaque groupe la performance était d'autant plus satisfaisante que le rapport ainsi établi était proche de 1 ; et d'autant moins satisfaisante qu'il était supérieur à 1.

Le calcul de ce rapport nous a permis d'établir un terme de comparaison entre les trois groupes.

Soit n l'indice résultant du rapport ainsi calculé. Nous obtenons :

	Gr. A (III^{e} d.)	Gr. B (IV^{e} d.)	Gr. C (V^{e} d.)
1. Copies objectives : n = ...	1,25	1,4	1,33
2. Copies subjectives : n = ...	1,34	1,07	1,14

La comparaison des indices met en relief la meilleure qualité des performances au IV^{e} degré, Gr. B, en ce qui concerne les copies subjectives et la supériorité du III^{e} degré, Gr. A en ce qui concerne les copies objectives.

Au IV^{e} degré et au V^{e} degré, ce sont les plus médiocres qui restent objectifs, faute de disposer de moyens linguistiques leur permettant une utilisation plus personnelle de la langue.

Dans ces mêmes degrés, les meilleurs sont subjectifs, mais la richesse des moyens linguistiques utilisés augmentant la probabilité de fautes, au V^{e} degré, les performances restent en moyenne inférieures à ce qu'elles sont au IV^{e} degré.

L'analyse plus poussée, plus détaillée des réponses corrobore cette interprétation.

2. La disponibilité.

Nous avons étudié cet aspect du comportement verbal des sujets concernés par l'enquête sur trois plans :

a) le traitement des temps ;

b) les structures morpho-syntaxiques ;

c) le vocabulaire.

a) *Le traitement des temps.*

Il convient de distinguer ici d'une part la pertinence des choix, de l'autre la richesse des combinaisons utilisées par les sujets.

La pertinence du choix.

Le choix le plus pertinent était évidemment le présent combiné avec le passé composé puisqu'il s'agissait en effet de rendre compte d'une succession d'actions « hors du temps ».

C'est le choix que des Français auraient fait sans hésiter. Un sondage nous a permis de constater que ce choix se produisait dans 9 cas sur 10. Pour les étrangers soumis à cette enquête, le présent a été choisi dans les proportions suivantes :

III^{e} d. : Gr. A ..... 44 %
IV^{e} d. : Gr. B ..... 44 %
V^{e} d. : Gr. C ..... 54 %

Ce sont donc les sujets du V^{e} degré qui à cet égard fournissent les performances les plus favorables.

Les combinaisons.

La correction de l'énoncé pouvait s'accommoder des combinaisons suivantes :

— du présent seul ;
— du passé composé seul ;
— de l'imparfait et du passé simple ;
— de l'imparfait, du passé composé et du passé simple.

Pour les réponses subjectives, pouvaient apparaître :

— le conditionnel présent et passé ;
— le subjonctif présent et passé.

A cet égard, les combinaisons correctes représentent :

Au III^{e} d. : 78 % des réponses
Au IV^{e} d. : 91 % des réponses
Au V^{e} d. : 84 % des réponses

C'est au IV^{e} degré que les performances sont les plus satisfaisantes. Au V^{e} degré, beaucoup de subjonctifs sont utilisés abusivement et bien des concordances à l'indicatif résultent d'une interprétation incorrecte de valeurs de l'imparfait et du passé simple.

Des combinaisons incorrectes comme :

présent + imparfait,

présent + plus que parfait,

apparaissent aux IV^{e} et au V^{e} degré.

A ce niveau, si la connaissance passive des relations de la temporalité est étendue, cette connaissance manque encore de sûreté.

Il y a un seuil de maîtrise qui semble être difficilement franchi et dont le passage, qu'indique pourtant le souci de choisir les éléments linguistiques permettant la nuance de la pensée, se marque par de fréquentes erreurs.

Le fait que seuls les étudiants du V[e] degré s'efforcent de traduire l'hypothèse et la supposition corrobore cette interprétation.

Il y a plus d'ambition à ce niveau, on croit plus aisément que l'on peut tout dire. Au IV[e] degré le souci de la correction l'emporte plus souvent sur celui de la nuance. Au III[e] degré les erreurs proviennent surtout du manque de moyens.

b) *Les structures morpho-syntaxiques.*

Nous avons limité nos observations au traitement des conjonctifs et des relatifs. Un sondage complémentaire a porté sur l'emploi du gérondif.

Nous nous limiterons à une estimation globale des résultats, de niveau à niveau.

L'indice de comparaison a été obtenu par le calcul suivant :

$$i = \frac{\text{nombre global d'usage de formes recensées pour le groupe considéré}}{\text{nombre de participants : 100}}$$

On obtient le tableau suivant :

Niveaux	Emploi des conjonctifs	Emploi des relatifs	Emploi des relatifs et des conjonctifs
III[e] d. - Gr. A	i = 1,28	i = 0,96	i = 2,24
IV[e] d. - Gr. B ...	i = 2	i = 1,16	i = 3,16
V[e] d. - Gr. C	i = 2	i = 1,26	i = 3,26

La comparaison des indices met en relief une élévation de la fréquence d'emploi des liens conjonctifs et relatifs du III[e] degré au IV[e] degré, avec un tassement net du IV[e] degré au V[e] degré.

L'emploi du gérondif fournit des résultats qui corroborent les précédents :

III[e] d. $i = 0,12$
IV[e] d. $i = 0,28$
V[e] d. $i = 0,30$

Les indices montrent par ailleurs que l'usage de ces liens reste peu étendu, même au V^e^ degré.

Dans le détail et par ordre décroissant de fréquence, les termes utilisés sont les suivants :

III^e^ d. (Gr. A).

		fréquence
conjonctifs :	que	55 sur 100, 0,55
	parce que	33 sur 100, 0,33
	quand	14 sur 100, 0,14
	plus ... que	8 sur 100, 0,08
	car	4 sur 100, 0,04
	si (cond.)	4 sur 100, 0,04
	si ... que lorsque moins ... que c'est ... que mieux ... que	2 sur 100, 0,02

		fréquence
relatifs :	qui	60 sur 100, 0,60
	que	22 sur 100, 0,22
	où	8 sur 100, 0,08
	lequel dont dans lequel	2 sur 100, 0,02

soit : conjonctifs : 11
relatifs : 6

IV^e^ d. (Gr. B).

		fréquence
conjonctifs :	que	99 sur 100, 0,99
	plus que	15 sur 100, 0,15
	comme si (cond.)	12 sur 100, 0,12
	parce que	8 sur 100, 0,08
	quand c'est que car mieux que plutôt que puisque pour que étant donné que	6 sur 100, 0,06
	tandis que dès que	3 sur 100, 0,03

		fréquence
relatifs :	qui	68 sur 100, 0,68
	que	33 sur 100, 0,33
	dont	6 sur 100, 0,06
	dans lequel	id.
	où	3 sur 100, 0,03

soit : conjonctifs : 16
relatifs : 5

V^e^ d. (Gr. C).

		fréquence
conjonctifs :	que	92 sur 100, 0,92
	comme	20 sur 100, 0,20
	parce que	18 sur 100, 0,18
	car	14 sur 100, 0,14
	puisque	id.
	plus que	6 sur 100, 0,06
	si ... que	
	bien que	
	comme si	4 sur 100, 0,04
	tellement que	
	lorsque	
	quand	
	plutôt que	2 sur 100, 0,02
	tandis que	
	quoique	
	ainsi que	

		fréquence
relatifs :	qui	76 sur 100, 0,76
	que	42 sur 100, 0,42
	dont	2 sur 100, 0,02
	avec laquelle	
	dans laquelle	
	à laquelle	

soit : conjonctif : 16
relatif : 6

c) *Le vocabulaire.*

On a distingué ici :

1. *L'emploi des verbes.*

La succession des actions accomplies par le personnage imposait ici une sélection de verbes précis :

pêcher - jeter - rejeter - mettre
à la rigueur : trouver.

Procédé de comparaison :

Pour établir des comparaisons valables, nous avons adopté la méthode de calcul suivante :

soit n le nombre de sujets,

soit x la fréquence d'emploi du terme concerné.

On obtient le rapport x/n.

Si x/n = 1, la pertinence du choix est maximale pour le groupe concerné ; si x/n est plus petit que 1, la pertinence n'est pas maximale.

On obtient pour ces termes la distribution suivante selon les niveaux :

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Pêcher	0,66	0,88	0,64
Jeter	0,64	0,69	0,41
Mettre	0,34	0,39	0,33
Trouver	0,34	0,33	0,26

Interprétation.

Les « écarts » entre la réalisation la plus probable et la réalisation particulière de chaque sujet sont en général plus accentués au V[e] degré et au III[e] degré qu'au IV[e].

L'analyse du détail fournit une explication.

Interprétation différente des écarts au III[e] degré et au V[e] degré.

Au III[e] degré ces écarts sont dus en grande partie au fait que les sujets n'ont pas trouvé le mot propre et s'en sont tirés avec des paraphrases du type : « L'homme tire de l'eau. » « Il prend. » Au V[e] degré les écarts tiennent au fait que le sujet cherche à employer un terme plus original, plus spécifique, ou introduit l'action d'une manière elliptique avec des circonstances qui dispensent pour chacune des actions concernées d'employer un mot précis.

L'analyse de l'emploi de termes moins « imposés » par l'action et relevant d'un vocabulaire plus gratuit montre la diversification de la palette verbale d'un degré à l'autre.

Diversification (voir p. 439).

Ainsi apparaissent :

a) Au IV[e] degré :

mordre, accorder de l'importance, être intéressé.

b) Au V[e] degré :

saisir, frétiller, se réjouir, se décider pour, donner, rendre la liberté, se débarrasser de, et même seoir... (comme la chaussure lui sied...).

Comportement général.

Aux trois niveaux, le sujet paraît assez enfermé dans des limites étroites pour l'expression de l'action.

Toutefois :

1. Au III[e] degré les impropriétés apparaissent en nombre très limité, mais la langue est fort pauvre et le sujet ne parvient pas toujours à dire l'essentiel, probablement faute de connaître le terme spécifique.

2. L'expression de l'action concrète devient assez précise au IV[e] degré : 19 verbes ou expressions ont une fréquence égale ou supérieure à 20, contre 16 au III[e] degré.

3. Au V[e] degré l'usage des termes expressifs s'élargit ; nous en avons recensé 15 ayant une fréquence supérieure à 20, contre 11 au IV[e] degré. Ces termes n'apparaissaient au III[e] degré qu'avec des fréquences basses 4-5 et en nombre limité.

La disponibilité est donc plus grande au V[e] degré, ce qui corrobore les résultats précédents.

2. *L'emploi des noms.*

Comme pour les verbes, l'emploi de certains noms paraissait très contraignant en fonction des dessins.

Pour comparer les résultats, nous avons adopté le même procédé de calcul nous permettant d'obtenir un indice de pertinence dans le choix.

Nous limiterons notre analyse à quelques termes.

— Le poisson.

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Poisson	0,94	1	1

Au III^e degré l'écart tient à 6 interprétations fausses — Ex. canard pour poisson. Le terme poisson est d'ailleurs le seul à obtenir cet indice absolu. Les autres éléments du dessin : le cours d'eau, la chaussure, ont donné lieu à des choix dont l'étude ne manque pas d'intérêt.

— Le cours d'eau

est principalement nommé rivière — ruisseau — conformément à la répartition suivante :

	III^e d. - Gr. A	IV^e d. - Gr. B	V^e d. - Gr. C
Rivière	0,52	0,44	0,33
Ruisseau	0,06	0,13	0,16
Total	0,58	0,57	0,49

Le mot fleuve n'est utilisé que : 1 fois au III^e degré, 3 fois au IV^e degré et 2 fois au V^e degré.

Nous devons constater que le cours d'eau n'est en fait nommé que par un peu plus de la moitié des sujets.

— L'objet : la chaussure

donne lieu à l'emploi d'un vocabulaire nettement plus diversifié : soulier, chaussure, botte, reviennent principalement comme le montre le tableau comparatif suivant :

	III^e d. - Gr. A	IV^e d. - Gr. B	V^e d. - Gr. C
Soulier	0,56	0,66	0,44
Chaussure	0,26	0,36	0,46
Botte	0,20	0,08	0,33
Total	1.02	1,10	1,23

N. B. — Le total est supérieur à 1 du fait que certains sujets ont soit employé 2 fois le même mot, soit varié en faisant appel, la seconde fois, à un synonyme.

Il est évident ici que l'éventaire des disponibilités est nettement plus large et aussi plus équilibré au V^e degré qu'aux deux autres.

C'est au V^e degré qu'apparaissent avec une fréquence très basse d'ailleurs des termes différenciés comme :

godasse ..... 5 fois
savate ..... 3 fois
croquenot ..... 2 fois

— Utilisation de certains termes précis.

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Canne	0,08	0,27	0,28
Ligne	0,12	0,42	0,34
Gaule	néant	néant	0,06
Hameçon	0,02	néant	0,04
Bouchon	néant	néant	0,06

Les fréquences sont en général peu élevées. Toutefois, au V[e] degré ces termes sont tous employés.

L'expression « pieds-nus » a les indices suivants :

III[e] d. 0,16
IV[e] d. 0,42
V[e] d. 0,56

Ici encore la disponibilité est plus grande au V[e] degré qu'aux deux autres.

Il apparaît ainsi assez nettement que c'est au degré le plus avancé que le sujet dispose le plus fréquemment du terme le plus précis permettant une certaine concision dans l'expression de l'idée tout en évitant le recours à des tournures telles que :

« il n'a pas de chaussures » ;
« ses pieds ne sont pas habillés. »

On remarque de même que la notation « mal habillé » qui apparaît dès le III[e] degré est traduite au IV[e] degré et surtout au V[e] degré par : en guenilles, en haillons, vêtu de loques.

— La désignation du personnage.

La dénomination du personnage a également retenu notre attention.

Nous avons obtenu la classification suivante :

Termes généraux :

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Homme	0,42	0,33	0,23
Monsieur	0,10	0,16	0,03

Termes précis objectifs :

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Pêcheur	0,26	0,41	0,45

Termes précis descriptifs :

	III[e] d. - Gr. A	IV[e] d. - Gr. B	V[e] d. - Gr. C
Clochard	0,10	0,16	0,28

N. B. — Ici encore le même sujet peut avoir utilisé 2 fois le même terme, ou plusieurs fois, ou à chaque fois un terme différent, c'est ce qui explique que la somme des indices n'est pas forcément, pour un degré concerné, égale à 1.

Cet indice peut être inférieur à 1 pour une autre raison : le sujet peut avoir employé d'autres termes, non recensés dans ce tableau.

L'analyse des résultats conduit ici à quelques réflexions intéressantes :

1. Emploi de termes généraux.

Les indices globaux se distribuent comme suit :

III[e] d. 0,52
IV[e] d. 0,49
V[e] d. 0,26

2. Emploi de termes descriptifs.

A côté de clochard on note :

	III[e] d.	IV[e] d.	V[e] d.
chemineau	2 fois	2 fois	8 fois
mendiant	2 fois	0 fois	4 fois
chômeur	4 fois	0 fois	4 fois
gueux	0 fois	1 fois	1 fois
pauvre	0 fois	2 fois	6 fois
bonhomme	0 fois	2 fois	2 fois

Compte tenu de l'emploi de clochard, on obtient pour ces dénominations la distribution suivante des indices :

III[e] d. 0,18
IV[e] d. 0,23
V[e] d. 0,53

Ici également, il est donc évident que le vocabulaire disponible au V[e] degré est à la fois plus étoffé et plus nuancé.

On notera qu'au IV[e] degré l'emploi du terme objectif pêcheur se traduit par un indice plus élevé :

0,41 contre 0,28 pour les termes descriptifs.

Et qu'au V[e] degré ce sont les termes descriptifs qui donnent l'indice le plus élevé :

0,53 contre 0,45.

3. Les processus de subjectivisation de l'acquis (cf. pp. 440 et suiv.).

L'étude de la « disponibilité » met en relief une progression assez nette de degré à degré ; certaines remarques complémentaires, permettent d'éclairer les processus qui conduisent l'acquis verbal à se subjectiviser.

a) *Distinction entre chaussure et soulier.*

L'analyse des indices dégage une fréquence d'emploi assez élevée pour le terme soulier : 0,66 au IV[e] degré par exemple. Une enquête directe auprès des participants a mis en évidence que pour beaucoup d'entre eux ce terme désignait : une vieille chaussure, d'où leur choix.

On peut s'interroger sur la raison de cette « limitation » de sens.

En fait, on achète les « souliers » chez des marchands de « chaussures », et nous pouvons saisir là le principe d'une exclusion sémantique qui justifie l'interprétation avancée.

b) *Emploi du mot « clochard ».*

Le terme essentiellement parisien pour un Français — dans un cadre rural, le clochard est un chemineau — se trouve ici appliqué pour désigner tout individu dont la vêture misérable indique qu'il vit en marge de la société organisée. Les sujets de l'enquête, étudiant le français à Paris n'en ont pas senti la spécificité.

Dans le cas de soulier comme dans celui de clochard, nous assistons à un recodage sémantique qui dépend des expériences de civilisation qui ont conduit le sujet à élaborer une configuration sémantique des termes qu'il utilise.

c) *La formation des « configurations » sémantiques.*

Nous saisissons ici à notre sens l'un des processus type de subjectivisation du vocabulaire.

C'est l'expérience propre à chacun qui détermine l'attribution d'une certaine valeur spécifique aux mots acquis. L'accumulation des expériences verbales aboutit à l'élaboration pour chaque terme d'une « configuration » sémantique, résultat d'une abstrac-

tion des expériences successives et de la formation d'un concept à partir duquel le mot se charge d'une certaine aptitude à signifier qui correspond à une généralisation. Ensuite, c'est par déduction, les opérations précédentes constituant une induction, que le mot sera appliqué à des cas particuliers.

Si l'on admet que ces opérations peuvent être élargies à la totalité du corpus lexical acquis à un moment donné, on comprend que chaque sujet se forme une représentation assez personnelle des virtualités de significations de son vocabulaire propre.

d) *Formation d'un lexique personnel.*

En outre, la disponibilité du vocabulaire acquis, malgré l'uniformité de l'enseignement reçu, est relativement différente de sujet à sujet ; c'est ce que mettent en relief les analyses précédentes.

De ce fait, chaque sujet utilise *son* vocabulaire — malgré la nécessité dans le cas qui nous intéresse ici de traduire la même succession d'actions — Les écarts — par rapport à 1 — traduisent dans les calculs d'indice ce travail d'« égotisation ou de subjectivisation » du vocabulaire.

Ces constatations se trouvent corroborées par d'autres enquêtes portant sur des points de détail dont nous rendons compte par ailleurs.

e) *Formation de « registres » grammaticaux personnels.*

La gamme des structures morpho-syntaxiques bien que moins étendue que celle du lexique se prête également à ce même processus d'égotisation.

Cette enquête le montre en particulier par l'utilisation des systèmes temporels et des éléments de relation logique. Chaque sujet s'est constitué son ou ses micro-systèmes dont il use d'une manière préférentielle.

Bien que nous n'ayons pas estimé possible une analyse détaillée de l'emploi des particules conjonctives et relatives qui déterminent la construction de phrases complexes, l'analyse des réponses dont nous avons fait état dans l'étude de la disponibilité (partie b) nous permet de constater que si l'on met à l'écart les conjonctifs :

que - parce que

et le relatifs :

qui - que,

le choix des liens reste pratiquement personnel.

Si les très bas indices que nous avons calculés témoignent d'une articulation très pauvre de la pensée, celle-ci se réalise toutefois d'une manière assez différenciée chez chaque sujet.

La personnalité de chacun se précise et s'affirme du III^e^ degré au V^e^ degré dans le « mode » de traitement du thème, et ce mode n'est pas sans rapport avec le choix des moyens verbaux.

L'emploi de liens conjonctifs et relatifs correspond assez régulièrement au « mode » le plus subjectif ; c'est le mode de ceux qui expliquent, justifient, critiquent.

Au contraire, ceux qui restent objectifs utilisent une phrase plus énumératrice, plus descriptive, donc construite avec des liens coordinatifs plutôt que subordonnants.

Il apparaît nettement que le traitement subjectif du thème qui caractérise le V^e^ degré, comme nous l'avons constaté, correspond alors à une disponibilité plus large des liens conjonctifs et relatifs.

4. Synthèse des mécanismes mis en cause par l'acquisition.

L'analyse des résultats met en évidence une progression assez nette de degré à degré, avec un palier représenté par le passage du IV^e^ degré au V^e^ degré.

Au niveau du IV^e^ degré, il semble que le sujet moyen a trouvé un relatif équilibre qui lui permet de subordonner la « fin » qu'il se choisit aux moyens verbaux dont il dispose. La correction de l'énoncé est assez satisfaisante, ce qui se traduit pour les points linguistiques que nous avons particulièrement analysés, par des performances optimales (correct : 64 %).

Au V^e^ degré le choix de la subjectivité s'assortit d'un indice de correction moins élevé qu'au IV^e^ degré.

L'analyse du détail montre qu'une plus large disponibilité des moyens verbaux a pour conséquence une moindre sûreté dans leur usage.

La complexification des connaissances a pour contrepartie une sémantisation moindre de l'acquis et une certaine réduction de l'auto-contrôle.

C'est tout le problème de la progression qui se trouve ainsi posé, et également celui de ses limites.

Si une proportion considérable de sujets est capable d'atteindre un degré satisfaisant de correction au niveau du V^e^ degré, lorsque les moyens disponibles restent limités, cette proportion s'abaisse au V^e^ degré quand les moyens verbaux disponibles sont plus grands. Tout se passe comme si, par une sorte de vertige verbal, un grand nombre de sujets n'étaient plus maîtres de ce qu'ils savent.

Nous sommes en présence de l'action d'un mécanisme que nous avons appelé la saturation [1], lequel implique justement la notion d'un « seuil » ou d'une limite. Au-delà de cette limite, d'équilibre que représente à notre sens le niveau du IV[e] degré, un nombre considérable de sujets non seulement ne progressent plus mais perdent une partie du bénéfice de leurs acquisitions antérieures.

Ils ne sont plus capables de résoudre en modèles actifs, générateurs d'une création verbale personnelle, les acquisitions nouvelles qu'ils ont faites et leurs connaissances antérieures se trouvent dissociées par ces mêmes acquisitions (mécanisme d'interférence).

1. Cf. page 269.

CHAPITRE IV

LA CONNAISSANCE ACTIVE DU LEXIQUE AU NIVEAU AVANCÉ

Préambule.

I. La connaissance du signe.

A. La connaissance des signifiés d'un signifiant donné.

Enquête 1. « Note ».
Formulation.
Conditions.
Analyse des réponses.
Commentaire.

Enquête 2. « Place ».
Formulation.
Conditions.
Analyse des réponses.
Commentaire.

Point de vue de synthèse.

B. La disponibilité de signifiants hiérarchisés par leur sens a partir d'une notion signifiée globalement.

Enquête 1. « Il a un bon métier ».
Formulation.
Conditions.
Analyse des réponses.
a) répartition par fréquence,
b) nombre de termes substituables proposés par sujet.
Interprétation.

Enquête 2. « Courage ».
Formulation.
Justification.
Conditions.
Analyse des résultats.
1. Rapport de pertinence.
2. Classement par fréquence des termes proposés et considérés comme pertinents.
3. Nombre de synonymes justes trouvés.
4. Liste type.
5. Étude des variantes.

Enquête 3. « *Argent reçu pour un travail* ».
Analyse des résultats.
Formulation.
Justification.
Conditions.
1. Nombre de réponses exactes enregistrées.
2. Reclassement par ordre de fréquence.
3. Rapport de pertinence.

C. La disponibilité du signe.

Enquête 1. « *Maison* ».
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.
1. Répartition entre : termes concrets - termes abstraits.
2. Analyse détaillée des termes proposés.
3. La pertinence.

Enquête 2. « *Emploi concret ou abstrait d'un même terme* ».
Formulation.
Conditions.
Répartition des réponses.

II. La réponse au stimulus constitué par le signe.

a) La sûreté de la réponse (Enquête 1).
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.

b) La disponibilité des écarts - Effets de sens (Enquête 2).
Formulation.
Conditions.
Résultats.
Analyse.

c) L'attraction du cliché (Enquête 3).
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.
Commentaire.
1. L'attraction du cliché.
2. La pertinence des réponses.
3. Interprétation globale.

d) La motivation étymologique et morphologique du signe (Enquête 4).
Formulation.
Conditions.
Analyse des réponses.
Interprétation.

e) La motivation sémantique du signe.
Formulation.
Conditions.
Analyse des résultats.
1. Aspect quantitatif : comparaison entre les deux séries.
2. Nature des associations.
a) Tableau d'ensemble.
b) Interprétation globale.
1. Les associations formelles.
2. Les associations thématiques.

c) Interprétation de détail.
1. Les associations formelles.
2. Les associations thématiques.

3. Point de vue d'ensemble.
1. Aspect quantitatif.
2. Aspect associatif.

Synthèse de ce chapitre.

a) *Disponibilité active.*
b) *Disponibilité passive.*

PRÉAMBULE

Les enquêtes du précédent chapitre ont tenté d'éclairer la notion de progression au second niveau.

Celles dont nous rendons compte dans ce chapitre ont été poursuivies dans un but tout différent. Nous avons cherché à caractériser la connaissance du lexique au niveau le plus avancé de la progression dans le cadre scolaire qui a servi à toutes nos observations. Les enquêtes suivantes ont donc porté sur des populations d'étudiants parvenus au 4e mois du Ve d. de l'École Pratique de l'Alliance Française à Paris.

L'importance qu'implicitement nous accordons ainsi à la connaissance du lexique résulte des constatations que nous avons faites en analysant le traitement du corpus acquis tel qu'il est utilisé au niveau de l'expression. A ce niveau, c'est la connaissance du vocabulaire qui détermine l'aisance de l'énoncé. Les sujets n'utilisent que rarement les écarts stylistiques et ne font appel le plus souvent qu'aux combinaisons plus modestes du système ou « langue neutre ».

L'expression de la nuance, la fidélité à l'idée directrice dépend d'abord de la richesse du vocabulaire et de son exactitude.

Nous avons conduit ces enquêtes en nous fondant sur la conception saussurienne de la nature du signe linguistique.

Nous nous attacherons donc en premier lieu à déterminer l'économie du rapport signifiant / signifié et du rapport signifié / signifiant et la disponibilité du signe. Ensuite, nous étudierons comment fonctionne la réponse au stimulus constitué par le signe.

Cette manière de procéder nous paraît justifiée dans une langue qui, comme le français, se caractérise par la surcharge en signifiés, d'un signifiant donné et qui s'attache à diversifier en infinies nuances le concept par des signifiants différenciés.

I. — La connaissance du signe

A. **La connaissance des signifiés, d'un signifiant donné.**

N. B. — Choix des termes :

Les deux termes retenus : note — place l'ont été pour les raisons suivantes : ils sont connus depuis le 1er degré par les élèves dans les deux sens suivants :
note : la note du devoir,
place : le siège occupé par l'élève dans la classe.

Ils ont été vus au cours de la progression dans toutes leurs acceptions. Ils présentent une certaine diversité de signification et ces différentes significations sont bien distinctes. Enfin, ils sont assez fréquemment employés dans l'usage courant de la langue.

Enquête 1. « *Note* ».

Formulation.

1 La note de ....
2 .....
3 .....
4 .....
. .....
. .....

Employer le mot « note » avec des compléments différents qui lui donnent pour chaque usage des valeurs différentes.

Conditions :

Population : 100 sujets.

Durée : 10 minutes.

Analyse des réponses.

Fréquence :

1) la note de musique 88
2) la note du devoir 82
3) la note du fournisseur 54

4) la note d'un livre 44
5) la note de goût, de tristesse, etc. 32
6) la note de l'étudiant, de cours, etc. 20
7) la note du Directeur 16

Nombre d'emplois proposés par sujet :

7 emplois	2 sujets
5 emplois	18 sujets
4 emplois	20 sujets
3 emplois	38 sujets
2 emplois	16 sujets
1 emploi	6 sujets

Commentaire.

De 7 emplois à 3 emplois ... 78 % des sujets, la connaissance complète ou considérée comme telle des signifiés possibles du signifiant « note » n'intéresse que 2 % de cette population, ce qui est très faible.

La sémantisation est donc loin d'être satisfaisante et les meilleures performances qui sont loin de toucher la moitié des sujets interrogés ne traduisent qu'une demi-disponibilité du terme.

ENQUÊTE 2. « *Place* ».

Formulation.

Employez le mot « place » dans autant de formules que vous pourrez, de telle sorte que ce mot ait à chaque fois un sens différent.

Conditions :

Population : 100 sujets (les mêmes que les précédents).

Durée : 15 minutes.

Analyse des réponses.

Fréquence :

1) place, topographie urbaine 85
2) place, emploi 70
3) place, siège au cinéma 60

4) place, endroit où l'on range un objet 52
5) place (espace occupé) (expression : il y a de la place) .. 39
6) place, lieu géographique, endroit, situation 36
7) place (rang de classement) 7

Nombre d'emplois proposés par sujet :

5 emplois	9 sujets
4 emplois	47 sujets
3 emplois	36 sujets
2 emplois	8 sujets

Commentaire.

Contrairement à l'enquête précédente, aucun sujet n'a trouvé à lui seul les 7 acceptions répertoriées par le groupe.

Toutefois, le pourcentage le plus élevé est pour 4 sens (47 %) contre 3 sens (38 %) pour l'enquête précédente.

De 5 emplois à 3 emplois, on groupe 92 % des sujets contre 78 %, de 7 emplois à 3 emplois pour l'enquête précédente.

Pour une disponibilité plus réduite des signifiés, les réponses en moyenne sont légèrement meilleures que celles de la première enquête. Les usages du mot sont plus fréquents et moins spécialisés, ce qui explique ces résultats.

POINT DE VUE DE SYNTHÈSE.

Pour un signifiant donné ayant divers signifiés courants, nous pouvons admettre qu'en moyenne la moitié du groupe connaît ou plutôt dispose de la moitié des signifiés possibles, ce qui ne veut pas dire que les autres signifiés soient totalement ignorés mais plus précisément qu'ils ne se présentent pas à l'esprit du sujet interrogé.

D'autres sondages avec d'autres termes, opérés sur des groupes différents et plus limités, nous ont permis de constater que cette proportion était assez constante.

Ajoutons qu'une enquête de contrôle faite dans une classe de troisième de lycée nous a permis de constater que les 7 acceptions retenues de chacun de ces termes étaient disponibles pour 75 % des élèves français qui étaient capables en outre d'en proposer d'autres.

B. **La disponibilité de signifiants hiérarchisés par leur sens à partir d'une notion signifiée globalement.**

N. B. — Les termes ou les notions choisies l'ont été pour des raisons identiques à celles que nous avons exposées plus haut.

ENQUÊTE 1. « *Il a un bon métier* ».

Formulation.

« Il a un bon *métier* ». Remplacez le mot souligné par des termes que vous connaissez et qui ne changeront pas la valeur globale de la formule.

Conditions :

Population : 100 sujets (les mêmes que les précédents).

Durée : 15 minutes.

Analyse des réponses.

a) répartition par fréquence :

1)	profession	96
2)	travail	78
3)	occupation	57
4)	situation	42
5)	place	30
6)	job	24
7)	emploi	21
8)	position	9
9)	poste	9
10)	fonction	2

b) nombre de termes substituables proposés par sujet :

6 termes	6 sujets
5 termes	18 sujets
4 termes	30 sujets
3 termes	30 sujets
2 termes	16 sujets
	100

Interprétation.

3 termes et plus représentent 84 % des sujets, ce qui constitue un pourcentage comparable à ceux obtenus précédemment.

La disponibilité signifié / signifiants paraît donc assez analogue à la disponibilité signifiant / signifiés déterminée par les enquêtes précédentes.

ENQUÊTE 2. « *Courage* ».

Formulation.

Cette enquête a été menée d'une manière assez différente de la précédente comme le montre la formulation :

Il a été demandé aux élèves — niveau V[e] degré — de répondre en 5 minutes à la question suivante :

Fournissez tous les mots qui selon vous ont un sens voisin du mot courage.

Justification.

Notre intention était de reconnaître la pertinence sémantique des termes proposés et de parvenir à une sorte de « configuration » type des synonymes disponibles au niveau concerné.

Conditions :

Population : 100 sujets (les mêmes que les précédents).
Durée : 15 minutes.

Analyse des résultats.

Nous donnerons les résultats de cette enquête dans l'ordre suivant :

1) Rapport de pertinence ;
2) Classement par fréquence des termes proposés et considérés comme pertinents ;
3) Nombre de synonymes trouvés ;
4) Liste type ;
5) Étude des variantes.

1. *Rapport de pertinence.*

Le rapport optimal est 1 (soit x mots justes — x mots proposés = 1).

Nous obtenons la distribution suivante :

Rapport 1 : pour	1 terme proposé :	5/100
	2 termes proposés :	13
	3 termes proposés :	10
	4 termes proposés :	5
	5 termes proposés :	6
	6 termes proposés :	1
	7 termes proposés :	1
soit :		41 copies

41 sujets sur 100, quelle que soit la richesse du vocabulaire équivalent dont ils disposent, ont donc une suffisante maîtrise de celui-ci pour ne proposer que des synonymes pertinents. L'analyse des réponses de ceux dont le rapport de pertinence est inférieur à 1 montre que ceux qui croient avoir de plus larges disponibilités lexicales sont assez souvent des sujets peu sûrs des mots qu'ils connaissent.

Rapport de pertinence	Nombre de termes proposés (nombre de réponses)	Total
0	12 (1 R) - 8 (1 R) - 7 (1 R) - 3 (1 R) - 2 (1 R)	5
0,15	13 (1 R)	1
0,16	6 (1 R)	1
0,20	5 (3 R)	3
0,25	16 (1 R) - 4 (4 R)	5
0,33	3 (3 R)	3
0,37	8 (1 R)	1
0,40	17 (1 R) - 5 (2 R)	3
0,42	7 (2 R)	2
0,50	6 (3 R) - 4 (3 R) - 2 (7 R)	13
0,57	7 (2 R)	2
0,60	5 (2 R)	2
0,66	6 (1 R) - 3 (2 R)	3
0,75	6 (1 R) - 4 (7 R)	8
0,80	5 (4 R)	4
0,83	6 (3 R)	3
(R = réponse)		soit : 59 copies

Pour un rapport de pertinence de 1 à 0,50, on groupe 76 sujets.

Commentaire.

Le rapport optimal est obtenu par des sujets ayant proposé un nombre limité de termes équivalents — maximum : 7.

(Réponses majoritaires : 2 — 3 termes proposés, soit 23 copies/41.)

Par contre, les rapports 0 à 0,25 sont le fait de sujets ayant proposé de 12 à 16 termes équivalents et affectent 15 sujets/100.

Nous pouvons en déduire que ceux qui ont la meilleure autoconscience de la langue et dont le nombre représente un pourcentage assez satisfaisant sont ceux qui ont une palette verbale assez limitée, c'est-à-dire peu diversifiée.

2. *Classement par fréquence des termes proposés et considérés comme pertinents.*

Ordre	Fréquence		
1	41	— Audace + variantes	(33 + 8)
2	37	— Bravoure + variantes	(22 + 15)
3	27	— Hardiesse + variantes	(26 + 1)
4	19	— Force + variantes	(18 + 1)
5	19	— Héroïsme + variantes	(18 + 1)
6	17	— Témérité + variantes	(16 + 1)
7	16	— Valeur	
8	14	— Intrépidité	
9	13	— Sang-froid	
10	12	— Cœur	
11	9	— Vaillance	
12	6	— Volonté	
13	4	— Toupet + variantes	(3 + 1)
14	3	— Culot	
14	3	— Vertu	
16	2	— Fierté	
		— Sans peur	
		— Énergie	
		— Caractère	
20	1	— Ténacité, entrain, constance, endurance, diligence, stoïcisme, zèle, *impavidité*, panache, persévérance.	

N. B. — Bien des réponses écartées tiennent au fait que les sujets ont proposé un adjectif dérivé ou un adverbe à la place d'un nom, ce qui prouve un manque de sémantisation grammaticale.

3. *Nombre de synonymes justes trouvés.*

Il s'agit là d'obtenir une opération quantitative des résultats, ne serait-ce que pour obtenir des précisions chiffrées comparables à celles des enquêtes précédentes.

0 synonyme	5 sujets
1 synonyme	26 sujets
2 synonymes	23 sujets
3 synonymes	24 sujets
4 synonymes	13 sujets
5 synonymes	7 sujets
6 synonymes	1 sujet
7 synonymes	1 sujet

4. *Liste type.*

Si l'on considère que la meilleure réponse comporte 7 synonymes ou équivalents (rapport 1),

on obtient la liste type suivante qui constitue la disponibilité optimale compte tenu des fréquences.

1) audace ;
2) bravoure ;
3) hardiesse ;
4) force ;
5) héroïsme ;
6) témérité ;
7) valeur.

Si l'on considère que 1, 2, 3 synonymes corrects groupent 78 % des réponses, cette liste se réduit pour un tel sous-groupe et d'un point de vue purement statistique à audace, bravoure, hardiesse.

5. *Étude des variantes.*

Les variantes nous fournissent l'occasion de souligner une fois de plus le phénomène de « restructuration » de l'acquis résultant d'extensions et de généralisations abusives.

Ainsi a-t-on :

audac*ité*	(7 fois)
brav*eur*	(9 fois)
brav*eté*	(6 fois)
héro*cité*	(1 fois)
témér*aireté*	(1 fois)

ENQUÊTE 3. « *Argent reçu pour un travail* ».

Formulation.

Il était remis à chaque sujet une fiche présentée comme suit :

— Argent reçu pour un travail :

..... terme général
..... (pour une bonne, un domestique)
..... (pour un ouvrier)
..... (pour un employé)
..... (pour un fonctionnaire)
..... (pour un « cadre » de l'industrie ou du commerce)
..... (pour un médecin)
..... (pour un artiste)
..... (pour un parlementaire)
..... (pour un chef d'état)
..... (pour un soldat)
..... (pour un officier)

Justification.

Notre propos était de déterminer la disponibilité de signifiants diversifiés en fonction d'un concept signifié global et de corroborer par un autre procédé d'enquête les résultats de l'enquête précédente.

Conditions :

Population : 111 sujets (différents des précédents).
Durée : 10 minutes.

Analyse des résultats.

1. *Nombre de réponses exactes enregistrées.*

1) terme général	salaire rémunération	55/111
2) domestique	gages	58
3) ouvrier	salaire paie	72
4) employé	appointements	14
5) fonctionnaire	traitements	27
6) cadre	émoluments	1
7) médecin	honoraires	82

8) artiste	cachet	13
9) parlementaire	indemnité	3
10) chef d'état	liste civile	3
11) soldat	prêt, solde	68
12) officier	solde	2

2. *Reclassement par ordre de fréquence.*

1 - *(7)* honoraires ..	(82)	7 - *(4) appointements* ..	(14)
2 - *(3)* salaire	(72)	8 - *(8)* cachet	(13)
3 - *(11)* solde	(68)	9 - *(9)* indemnité	(3)
4 - *(2)* gages	(58)	*(10)* liste civile	
5 - *(1)* salaire	(55)	11 - *(12)* solde	(2)
6 - *(5)* traitement ..	(27)	12 - *(6)* émoluments	(1)

Cette liste nous paraît assez conforme à la fréquence d'usage. Ce qui montre que la disponibilité d'un terme différencié doit correspondre à cette fréquence, dans le cas de ce thème.

Nous donnerons maintenant la distribution des réponses correctes par sujet.

Réponse correcte	12	1 sujet
	8	2 sujets
	7	3 sujets
	6	8 sujets
	5	15 sujets
	4	26 sujets
	3	29 sujets
	2	14 sujets
	1	10 sujets
	0	3 sujets
		111 sujets

Compte tenu de la distribution par ordre de fréquence, la liste type s'établit ainsi :

29 sujets - 3 réponses :	honoraires	(7)
	salaire	(3)
	solde	(11)

3. *Rapport de pertinence.*

Le rapport a été obtenu par un calcul identique à celui de l'enquête précédente,

soit : x mots justes / x mots proposés = rapport de pertinence.

Le tableau suivant fournit une analyse détaillée des résultats.

RAPPORT DE PERTINENCE	NOMBRE DE TERMES PROPOSÉS													
	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	Total des Réponses	
1	1				1		4	2	1	2	3		14	
0,87					3								3	
0,85						2							2	
0,83							7						7	
0,80			1					7					8	
0,75					2				7				9	
0,66							5			3			8	
0,62					1								1	
0,60								8					8	
0,55				2		5							7	
0,50			1		6		7		4		2		20	→ 87
0,45		2											2	
0,44				2									2	
0,42						2							2	
0,37				1									1	
0,33							3			1			4	
0,28						1							1	
0,25	1								2				3	
0,20								3					3	
0,14						2							2	
0,12					1								1	
0			1				1				1		3	→ 24
														111

87 sujets sur 111 sont entre 0,5 et 1,

ce qui représente par rapport à l'enquête « Courage » un degré de sémantisation comparable.

Ici également, ce sont les sujets les plus prudents qui obtiennent les meilleurs résultats.

Nous pouvons en déduire que le taux de disponibilité est bas :

de 8 à 2 termes pour le rapport de sémantisation 1

(avec une exception pour 12 termes),

de 10 à 2 termes pour le rapport de 0,50.

C. La disponibilité du signe.

Les deux enquêtes dont nous rendons compte maintenant ont une valeur de sondage. Elles s'efforcent de préciser comment fonctionne le signe en fonction des virtualités conceptuelles qui se cristallisent autour.

ENQUÊTE 1. « *Maison* ».

Formulation.

Il a été demandé aux participants de proposer dans deux colonnes distinctes les termes concrets / abstraits qui traduisent dans leur esprit des réalités voisines de la « notion » que représente le mot « maison ».

Conditions :

Population : 2 groupes (21 sujets, 28 sujets).
Durée : 5 minutes.

Analyse des résultats.

1. *Répartition entre : termes concrets, termes abstraits.*

	Termes concrets	Termes abstraits
Gr. 1 (21)	25	12
Gr. 2 (28)	52	26

Une première remarque s'impose :
La diversité des termes proposés est plus élevée pour le vocabulaire concret que pour le vocabulaire abstrait.
En fait, la proportion est approximativement du simple au double.
Ces chiffres amènent une seconde remarque :
La disponibilité est fort différente d'un groupe à l'autre, pour le même niveau :

	Concret	Abstrait
Gr. 1	25/21 : 1,19	12/21 : 0,57
Gr. 2	52/28 : 1,85	26/28 : 0,92
Moyenne	77/49 : 1,57	38/49 : 0,77

La seule explication valable se trouve dans la composition individuelle des groupes. La disponibilité nous apparaît donc comme essentiellement dépendante des critères purement individuels.

2. *Analyse détaillée des termes proposés.*

En fait, la grande diversité des termes proposés confirme ce point de vue.

Si nous donnons, dans leur rang, les termes les plus fréquents pour chaque groupe, nous obtenons la distribution suivante :

Termes concrets :

Gr. 1 (21)		Gr. 2 (28)	
bâtiment	14	bâtiment	22
château	10	château	22
villa	9	villa	17
palais	6	cabane	16
hutte	6	édifice	16
édifice	6	gratte-ciel	15
chaumière	5	hutte	13
pavillon	5	palais	11
chalet	5	chalet	8
hôtel	5	appartement	8
appartement	4	maisonnette	7
tente	4		

Une distribution identique se constate seulement pour les 3 premiers termes :

1) bâtiment,
2) château,
3) villa.

Termes abstraits :

Gr. 1		Gr. 2	
chez soi	12	foyer	13
foyer	7	demeure	10
en famille	3	abri	9
mes quatre murs	2	chez soi	7
domicile	2	en famille	3
demeure	2	retraite	2

Ce vocabulaire est moins riche et moins homogène aussi.

Seul le mot « foyer » se retrouve avec un rang semblable et une fréquence comparable.

3. *La pertinence.*

Il faut remarquer que le coefficient de pertinence est égal à 1. Aucun des termes proposés dans l'un ou l'autre groupe ne peut être écarté, ce qui prouve qu'en fait la sémantisation dépend a priori de la nature de la couche lexicale touchée.

ENQUÊTE 2. *Emploi concret ou abstrait d'un même terme.*

Formulation.

Employez dans une phrase ou dans une expression les mots suivants :

1) cultivé,
2) la perspective,
3) le retard,
4) vif,
5) la chaleur,
6) la beauté
7) la richesse,
8) l'ordre,
9) l'échelle,
10) le cours.

Conditions :

Population : 42 sujets (V^e degré, 3^e mois).
Durée : 15 minutes.

Répartition des réponses.

	Emplois concrets	Emplois abstraits
cultivé	10	29
la perspective	24	15
le retard	41	1
vif	13	29
la chaleur	41	1
la beauté	35	7
la richesse	32	10
l'ordre	20	22
l'échelle	19	17
le cours	24	12

Indices des emplois concrets et abstraits :

Calcul : somme des réponses/nombre de participants = indice.
Indice : emplois concrets : 6,2.
Indice : emplois abstraits : 3,4.
Les emplois concrets représentent donc le double des emplois abstraits.

Comparaison avec la première enquête.

Le rapport entre les deux indices : concret / abstrait obtenu dans la première enquête est environ de 2 à 1.

La seconde enquête nous donne un rapport comparable.

S'il est évident que les disponibilités abstraites du signe par rapport à ses disponibilités concrètes dépendent du signe lui-même, la moyenne obtenue, à partir de l'usage de 10 signes, dans la seconde enquête, semble prouver que le rapport déterminé tient à un trait caractéristique du comportement des sujets dans la langue seconde.

Si cette interprétation est juste, on peut considérer que les disponibilités concrètes sont plus importantes que les disponibilités abstraites.

II. — La réponse au stimulus constitué par le signe

Cette série de sondages d'inégale importance a pour but de donner quelques indications sur les points suivants :

a) la sûreté de la réponse ;
b) la disponibilité des écarts (effets de sens) ;
c) l'attraction du cliché ;
d) la motivation étymologique du signe ;
e) la motivation sémantique du signe.

Le caractère restreint de ces sondages en limite la portée. Nous ne leur accordons qu'une valeur indicative.

a) **La sûreté de la réponse.**

Formulation de l'enquête.

Une liste de 20 adjectifs était proposée avec la consigne suivante : « Fournir spontanément le contraire de » :

1) bon,
2) beau,
3) vieux,
4) neuf,
5) ancien,
6) mince,
11) rapide,
12) vague,
13) nerveux,
14) attentif,
15) courageux,
16) réaliste,

7) proche,
8) raffiné,
9) bavard,
10) affable,
17) charmant,
18) optimiste,
19) simple,
20) innocent.

Conditions :

Population : 72 sujets (du même niveau que pour toutes les enquêtes précédentes).
Durée : 5 minutes.

Analyse des résultats.

Indice de sûreté ou de fiabilité de la réponse.
Calcul : soit 20 réponses au maximum,

n = 20 réponses,
x = les réponses correctes.

Quand x = 20, on a : x / n = 1.
Quand x = moins de 20, on a : x / n = 0,...

Le dépouillement donne les résultats suivants :

Indice ...	1	0,95	0,90	0,85	0,80	0,75	0,70	0,65	0,60	0,55	0,45	
Nombre de réponses .	3	7	16	16	14	6	1	2	2	4	1	72

Pour l'indice de 0,80, on groupe 56 réponses sur 72, soit 77,77 % des réponses.
Rapport entre le signe stimulus et la qualité de la réponse : Calcul.
Pour chaque terme, nous disposons de 72 réponses. Si elles sont toutes bonnes, nous obtenons le rapport :

72 (réponses bonnes) / 72 (termes) = indice = 1

Moins les réponses sont satisfaisantes, plus l'indice est faible : 1 — x.

Indice 1 obtenu pour : bon, vieux, neuf, proche.
Indice 0,96 obtenu pour : ancien.
Indice 0,93 obtenu pour : beau.
Indice 0,91 obtenu pour : rapide.
Indice 0,90 obtenu pour : optimiste.
Indice 0,85 obtenu pour : nerveux.
Indice 0,83 obtenu pour : mince.

Indice 0,80 obtenu pour : bavard.
Indice 0,76 obtenu pour : attentif.
Indice 0,72 obtenu pour : affable.
Indice 0,70 obtenu pour : courageux.
Indice 0,61 obtenu pour : simple, réaliste.
Indice 0,60 obtenu pour : innocent.
Indice 0,46 obtenu pour : vague.
Indice 0,40 obtenu pour : raffiné.
Indice 0,15 obtenu pour : charmant.

b) **La disponibilité des écarts : effets de sens.**

Formulation.

Regarder : Faites avec ce verbe une courte phrase dans laquelle il aura un sens figuré.

Conditions :

Population : 40 sujets (du même niveau que pour toutes les enquêtes précédentes).
Durée : 3 minutes.

Résultats.

1. Regarder (dans le sens « concerner »).
   Ex. : cela ne nous regarde pas,
   cela me regarde 25
2. Regarder (dans le sens « envisager »).
   Ex. : il ne regarde pas au danger,
   l'homme ne regarde pas l'avenir 7
3. Regarder (dans le sens « considérer »).
   Ex. : il le regarde comme un ami 1
4. Réponses fausses 7

40

Analyse.

Disponibilité très peu étendue qui contraste avec la sûreté des réponses de l'enquête a) (7 réponses fausses sur 40).

C'est apparemment l'usage figuré le plus fréquent qui est le plus disponible.

Il est remarquable que l'usage de regarder dans l'acception : faire attention à la dépense, n'ait été proposé par aucun des 40 sujets.

c) **L'attraction du cliché.**

Formulation.

Les mots dont la liste suit étaient proposés aux sujets. On leur demandait d'y ajouter l'adjectif de leur choix, sans qu'ils aient le temps de réfléchir :

« *Des draps, un lit, une journée, un enfant, un mensonge, un repas, des paroles, un devoir, un vieillard, des sentiments, un esprit, une décision, un jugement, une fin, une faim, un œil, une fièvre, un pas, une démarche, une attitude.* »

Conditions :

Population : 20 sujets (du même niveau que pour toutes les enquêtes précédentes).

Durée : 5 minutes.

Analyse des résultats.

1. *Des draps*

blancs	6
sales	6
propres	3
de lit	2
déchirés	1
confortables	1
néant	1
	20

2. *Un lit*

confortable	4
défait	2
bon	2
dur	2
bien fait	2
commode	2
à 2 personnes	1
bien bordé	1
large	1
chaud	1
néant	2
	20

3. *Une journée*

agréable	13
belle	3
magnifique	2
splendide	1
terrible	1
	20

4. *Un enfant*

terrible	8
gâté	5
sage	3
petit	1
bien élevé	1
difficile	1
facile	1
	20

5. *Un mensonge*

terrible	2
inventé	1
grave	1
répandu	1
honteux	1
affreux	1
invraisemblable	1
énorme	1
douteux	1
bon	1
incroyable	1
vilain	1
néant	7
	20

6. *Un repas*

copieux	5
délicieux	2
savoureux	2
bon	2
succulent	2
indigeste	1
appétissant	1
complet	1
suffisant	1
formidable	1
abondant	1
délicat	1
	20

7. *Des paroles*

vides	3
en l'air	2
grandes	2
sérieures	1
folkloriennes	*1*
magnifiques	1
significatives	1
fausses	1
drôles	1
vaines	1
méchantes	1
inutiles	1
ridicules	1
savantes	1
bonnes	1
téméraires	1
	20

8. *Un devoir*

difficile	12
correct	2
de classe	1
bien compliqué	1
pénible	1
de grammaire	1
pesant	1
néant	1
	20

9. *Un vieillard*

courbé	2
pauvre	2
bien portant	1
tremblant	1
barbu	1
sourd	1
chiffonné	1
méchant	1
respectable	1
néant	9
	20

10. *Des sentiments*

profonds	5
agréables	2
sincères	2
distingués	2
troubles	1
ridicules	1
froids	1
d'amour	1
de faiblesse	1
désagréables	1
bons	1
amicaux	1
néant	1
	20

11. *Un esprit*

vif	7
profond	1
sain	1
fort	1
fin	1
amusant	1
net	1
clair	1
mauvais	1
vivant	1
bon	1
étendu	1
lucide	1
vagabondant	1
	20

12. *Une décision*

difficile	3
forte	2
rapide	1
lourde	1
précise	1
à prendre	1
définitive	1
soudaine	1
vite	*1*
prise	1
grave	1
ferme	1
rapide	1
néant	4
	20

13. *Un jugement*

juste	4
faux	2
sévère	1
exact	1
draconique	*1*
correct	1
fort	1
injuste	1
inexact	1
objectif	1
intégré	1
défavorable	1
néant	4
	20

14. *Une fin*

tragique	3
humaine	3
mauvaise	2
agréable	2
dramatique	1
dernière	1
ultimate	*1*
malheureuse	1
inévitable	1
sage	1
extraordinaire	1
néant	3
	20

15. *Une faim*

de loup	10
terrible	3
grande	1
dévorante	1
rongeante	1
atroce	1
forte	1
d'ogre	1
néant	1
	20

16. *Un œil*

perçant	2
de chat	1
sévère	1
terne	1
plié	*1*
jeté sur	*1*
de lynx	1
méchant	1
bleu	1
de perdrix	1
sec	1
fixe	1
bon	1
sûr	1
crevé	1
percé	1
grand	1
néant	2
	20

17. *Une fièvre*

haute	*4*
violente	2
légère	1
tropicale	1
de cheval	1
ardente	1
folle	1
maligne	1
néant	8
	20

18. *Un pas*

léger	3
rapide	2
lourd	2
sûr	2
faux	2
feutré	2
faux	2
clandestin	*1*
vite	*1*
lent	1
haletant	1
long	1
	20

19. *Une démarche*

à faire	2
hésitante	1
inespérée	1
vite	1
fière	1
lente	1
inutile	1
grave	1
grande	1
juridique	1
hostile	1
néant	8
	20

20. *Une attitude*

correcte	1
insolente	1
bonne	1
gentille	1
réservée	1
fière	1
sûre	1
mauvaise	1
fausse	1
raide	1
prévoyante	1
néant	9
	20

Commentaire.

1) *L'attraction du cliché.*

Elle se constate pour des cas isolés et numériquement peu significatifs, même pour une enquête portant sur une population très limitée. Les réponses sont rarement identiques et elles mettent en évidence le caractère très subjectif des disponibilités.

Par contre, la pertinence des réponses est assez satisfaisante.

2) *La pertinence des réponses.*

Calcul de l'indice :
Chaque terme détermine 20 réponses.
Si elles sont toutes conformes, on obtient :
réponses conformes 20 / réponses possibles 20 = 1
Si les réponses correctes sont 20 — x, l'indice est inférieur à 1 :

Indice = 1 : journée, repas, enfant.
Indice = 0,95 : esprit.
Indice = 0,85 : drap, lit, devoir, sentiment.
Indice = 0,80 : fin.
Indice = 0,75 : paroles, jugements.
Indice = 0,70 : décision.
Indice = 0,65 : mensonges, pas.
Indice = 0,55 : attitude.
Indice = 0,50 : vieillard.
Indice = 0,45 : faim, démarche.
Indice = 0,40 : œil.
Indice = 0,35 : fièvre.

3) *Interprétation globale.*

De toute évidence, le sujet parlant la langue seconde n'est pas enfermé dans des clichées comme le sujet parlant la langue maternelle. De ce fait, son choix est plus libre.

Le sujet parlant la langue maternelle est enfermé dans des chaînes qui constituent des structurations auditives contraignantes. Ainsi se consolide de génération en génération avec des déperditions et des renouvellements un usage dans lequel l'automatisme joue un rôle prépondérant. Au contraire, pour le sujet parlant la langue seconde, la disponibilité dépend de restructurations personnelles ou de rapports logiques établis entre la réalité et les combinaisons verbales acquises.

Par choc en retour, le sujet parlant la langue maternelle est

particulièrement sensible à l'originalité d'une image du fait qu'elle contraste avec le cliché disponible.

Devant la même image, le sujet parlant la langue seconde peut être tenté de la considérer comme un cliché, ou inversement devant un cliché il peut considérer qu'il y a là une image audacieuse. Son seul critère, c'est souvent la langue maternelle dans laquelle il transpose l'assemblage des mots qu'il comprend dans la langue seconde. C'est la langue maternelle qui servira donc de système de référence pour évaluer l'originalité d'un style. Or ce système de référence est souvent faux, d'où les fausses interprétations et le caractère relatif de l'appréciation d'un texte.

d) **La motivation étymologique et morphologique du signe.**

Formulation.

« Conduire ». Donnez tous les mots que vous connaissez et qui s'associent pour vous étymologiquement ou morphologiquement à « conduire ».

Conditions :

Population : 24 sujets (même niveau que pour toutes les enquêtes précédentes).

Durée : 5 minutes.

Analyse des réponses.

7	réponses valables	—	1 sujet
6	réponses valables	—	1 sujet
5	réponses valables	—	1 sujet
4	réponses valables	—	1 sujet
3	réponses valables	—	6 sujets
2	réponses valables	—	10 sujets
1	réponse valable	—	3 sujets
0	réponse valable	—	1 sujet

Donc 2 et 3 réponses valables — 16 sujets.

Termes proposés : répartition par fréquence.

fr. 21 :	conducteur,	fr. 2 :	déduire,	oléoduc,
fr. 19 :	conduite,		produire,	dictateur,
fr. 5 :	conduction,		réduire,	duc,
fr. 4 :	un conduit,		induit,	séduire,
			introduire,	conduision.

fr. 1 : conduisible,
reconduire,
dictature,
aqueduc,

Interprétation.

16 sujets sur 24 proposent de 2 à 3 réponses. 5 en proposent de 4 à 7. La motivation morphologique du signe est donc réelle mais peu étendue. Elle se limite en fait aux mots considérés comme appartenant à la famille du terme stimulus : conducteur, conduite, conduction, conduit.

La motivation étymologique est presque toujours fausse ; ce qui est normal.

On notera « conduision » qui a été fabriqué.

e) **La motivation sémantique du signe.**

Formulation.

Tous les participants ont reçu une feuille de papier au milieu de laquelle figurait le mot « château ».

Dans les 3 premières minutes, ils avaient la consigne d'inscrire au-dessus du mot « château », dans la partie supérieure de la feuille, tous les mots qui leur étaient suggérés par le terme clé.

Ils disposaient ensuite de 10 minutes pour inscrire, en réfléchissant, d'autres termes mais cette fois-ci en dessous du mot « château » dans la partie inférieure de la famille.

Conditions.

Nous avons fait porter cette enquête sur une population de 30 sujets du V^{e} degré.

Analyse des résultats.

1) *Aspect quantitatif.*

Il nous a semblé intéressant d'abord de nous rendre compte du nombre de réponses obtenues pour chaque sujet.

a) Classement par ordre décroissant des réponses de la partie supérieure de la feuille (réponses fournies en 3'). Nous obtenons la distribution suivante :

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Partie supérieure	11	8	7	7	6	6	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Partie inférieure	5	0	9	0	7	5	9	7	5	0	16	13	6	5	5

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Partie supérieure	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	1	1	1
Partie inférieure	4	3	6	4	2	2	1	0	0	3	3	3	13	3	2

b) Classement en ordre décroissant des réponses de la partie inférieure de la feuille.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Partie supérieure	4	4	1	7	5	6	5	4	3	11	6	5	4	4	4
Partie inférieure	16	13	13	9	9	7	7	6	6	5	5	5	5	5	4

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Partie inférieure	3	4	2	2	2	1	3	3	1	3	8	7	5	3	3
Partie supérieure	4	3	3	3	3	3	2	2	2	1	0	0	0	0	0

Comparaison des deux séries.

Le nombre des réponses pour les deux séries reste assez modeste.

Les deux classements mettent en évidence deux attitudes opposées :

— celle des spontanés qui ont fourni plus de réponses dans les 3 premières minutes que dans les 10 minutes suivantes ;

— celle des réfléchis qui ont fait l'inverse.

En moyenne, les sujets interrogés ont eu une attitude plus équilibrée ; les réponses données dans les 3 premières minutes et celles qui ont été proposées ensuite sont numériquement voisines.

Il faut noter toutefois que la réflexion a permis les meilleures performances :

16, 13, 13, 9, 9, 7, 7,

contre

11, 8, 7, 7,

pour la démarche la plus spontanée. C'est assez caractéristique du comportement verbal dans une langue étrangère où les mécanismes associatifs se font plus lentement que dans la langue maternelle. C'est ce qui explique la relative pauvreté du comportement verbal parlé par rapport au comportement verbal écrit.

La facilité d'élocution est moindre dans la langue seconde pour les cas moyens.

En d'autres termes, le pouvoir dynamique associatif du mot joue un moindre rôle que pour la langue maternelle, et ce pouvoir agit plus lentement.

2) *Nature des associations.*

a) Tableau d'ensemble.

Le tableau d'ensemble ci-dessous donne une idée des réponses du groupe. Ces réponses ont été classées par fréquence décroissante à partir du mot « château », pour la partie supérieure — zone des réponses obtenues dans les 3 premières minutes — et la partie inférieure de la feuille — zone des réponses obtenues dans les 10 minutes suivantes.

(*N. B.* — Pour la fréquence 1, nous avons limité notre énumération aux termes qui nous ont paru les plus intéressants).

FRÉQUENCE		
	1	Fontainebleau, if, Versailles, Touraine, villa, maison, Chatillon, châtaigne, châtiment, chapeau, chasse, forêt, palais, fenêtre, lac, architecture, trône, histoire, sujet, or, rempart, guide, appartement, pont-levis, compétition, vassal, comte, grille, chasseur, chatel, dynastie, empereur, résidence, espace, garde, cheval, équitation, fortin, mur, couronne, manoir, etc...
	2	chat, princesse, duc, chasse, chasser.
	3	reine, jardin, donjon, Chateaubriand.
	4	parc.
	5	châtelet, châtelain.
	7	forteresse, tour, roi.
		château
	5	roi, forteresse.
	4	tour, fort.
	3	cour, fossé, Moyen Age, seigneur.
	2	jardin, jardinier, duc, ruine, palace, parc, courtisan, renaissance, richesse, Loire, chasse, guerre, reine, noblesse, ancien, bourg, fête, mur, pont.
	1	champ, verdure, arbre, muraille, mousse, vieux, ruine, pierre, palais, eau, châtelet, castel, meuble, autrefois, fleur, fontaine, forêt, règne, beffroi, enceinte, fief, musée, prince, chevalier, cheval, portail, salle, valet, pompe, guide, festival, son et lumière, tourelle, passerelle, fortification, bataille, conquête, féodal, romanesque, empereur, amusement, etc...

b) Interprétation globale.

Il y a deux types de mécanismes associatifs qui ont principalement joué :

1. Les associations formelles.
2. Les associations thématiques.

1. *Les associations formelles.*

Elles reposent sur la forme pure, plus que sur l'étymologie. Elles peuvent :

soit renforcer une association de sens, soit la déterminer.
Ex. : châtelet, châtelain, chatillon, chat.

Soit jouer indépendamment du sens :

a) par une sorte de jeu de mot,
Ex. : Chateaubriand ;

b) par pure attraction de sons :
Ex. : châtaigne, chapeau.

Il semble que ces associations aient joué principalement pour les réponses obtenues dans les 3 premières minutes (partie supérieure de la feuille).

Leur fréquence est plus élevée lorsque sens et forme se renforcent mutuellement :
(5) châtelet, châtelain.

2. *Les associations thématiques.*

Elles reflètent des structurations de « notions » ayant :
soit une valeur générale : civilisation universelle.
Ex. : forteresse, tour, roi, parc, chasse, Moyen Age ;
soit une valeur particulière : civilisation française.
Ex. : Versailles, Touraine, Fontainebleau.

Il faut noter que les associations du 1er type sont les plus fréquentes et que leur fréquence diminue en fonction de leur « finesse » ou de leur « originalité ».

Elles se retrouvent aussi bien dans la zone des réponses ayant été proposées dans les 3 premières minutes que dans celle des réponses obtenues avec plus de réflexion.

Par contre, les réponses du second type se trouvent parmi celles obtenues dans les 3 premières minutes à l'exception de « Loire » obtenue dans la seconde série.

De ces deux catégories précédentes, il faut tirer un type assez permanent d'association qui dérive d'une exploitation logique du thème.

Ex. : château, comme symbole d'une organisation sociale.

On obtient : roi, comte, seigneur, valet ;

— château comme conception architecturale, ce qui donne : tour, jardin, fenêtre, donjon ;

— château comme conception esthétique ou touristique : son et lumière, guide ;

— château comme symbole de richesse et de puissance : parc, chasse, palais, richesse, etc.

c) *Interprétation de détail.*

Au-delà de ces analyses globales, il est intéressant de rechercher si chaque sujet suit dans le développement verbal qui lui est demandé une ligne directrice. Le caractère limité de l'enquête ne nous permet bien entendu que des remarques ayant une valeur indicative.

1. Les associations formelles.

Sur 30 sujets interrogés, 10 proposent dans la partie supérieure de la feuille des mots commençant par *ch.*

La répartition est la suivante :

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre de réponses	5	4	4	3	5	3	4	2	5	6
Nombre de termes commençant par ch	5	3	3	3	2	2	2	2	1	1

Dans certains cas, l'association formelle renforce l'association thématique : 10 cas sur 24.

L'association formelle pure est plus fréquente : 14 cas sur 24.

En ce qui concerne les réponses obtenues dans la partie inférieure de la feuille, on ne peut faire aucune remarque. Les associations formelles disparaissent en tant que réponses régulières, systématiques, pour ne plus constituer que l'exception.

2. Les associations thématiques.

Elles concernent, pour les réponses obtenues dans la partie supérieure de la feuille, 20 sujets sur 30.

On peut discerner quelques orientations :

a) château, thème social :

On a :

1. royaume, dynastie, tour,
2. roi, reine, sujet, or,
3. roi, princesse,
4. tour, empereur, garde,
5. roi, reine,
6. roi ;

b) château, thème touristique :

ce qui donne :

7. Fontainebleau, Versailles, Touraine, grands appartements, petits appartements, guides, bâtiments, jardins,
8. bourg, tour, montagne, drapeau,
9. de la Loire ;

c) château, thème poétique :

10. une tour, de grandes fenêtres, un jardin ;

d) château, thème architectural :

11. forteresse, tour, donjon,
12. château, châtelet,
13. donjon ;

e) château, thème polyvalent :

14. roi, histoire, architecture,
15. forteresse, princesse, roi, mur, lièvre,
16. parc, allée, perron, châtelain, baron, salon,
17. manoir, grande maison, châtelain, forteresse, parc, ruines, résidence, tour,
18. témoin du temps ancien, administration, gouvernement, domaine, fief, féodal, grand seigneur, châtelet ;
19. tour, donjon, mur,
20. roi, chasse.

On discerne donc des types de fonctionnement associatifs assez cohérents. Le sujet accroche un thème, le premier mot trouvé orientant les suivants.

La diversité des thèmes se réduit de ce fait à deux types de comportements :

1. Exploration systématique d'un thème unique ;

2. Balayage systématique de plusieurs thèmes.

Pour les réponses obtenues dans la partie inférieure de la fouille, les orientations sont, là aussi, plus difficiles à définir.

Il semblerait toutefois que ceux qui ont suivi d'abord (pour la partie supérieure de la feuille) un mécanisme d'associations formelles, s'en dégagent alors.

Pour les autres, il y a rupture de thème par rapport à la direction suivie pour les réponses de la partie supérieure de la feuille.

En général, le type de comportement suivi par le sujet le conduit à l'exploration du thème dans sa polyvalence. On retrouve donc ici l'orientation relevée en *e*) — ci-dessus — mais avec une fréquence beaucoup plus grande :

— 7 sujets pour les réponses immédiates (partie supérieure de la feuille) ;
— 16 sujets pour les réponses réfléchies (partie inférieure de la feuille).

3) *Point de vue d'ensemble.*

L'analyse des résultats, considérés dans leur ensemble ou dans leur détail conduit à formuler quelques remarques.

1. Aspect quantitatif.

Le mot « stimulus » a peu de dynamisme dans la langue seconde. Si l'enquête avait porté sur quelques sujets isolés, on pourrait supposer qu'ils manquaient particulièrement d'imagination.

Sur 20 sujets, il est difficile d'admettre l'absence aussi généralisée d'une faculté somme toute assez bien partagée.

Il faut donc reconnaître que la langue seconde paralyse, dans la mesure où elle le limite, le sujet dans ses facultés d'expression verbale. La preuve en est que certains sujets ayant fourni dans les 3 premières minutes un nombre de réponses somme toute assez honorable 8 - 7 5 - 3 n'ont rien pu ajouter dans les 10 minutes suivantes, et qu'un groupe majoritaire n'a proposé dans les 3 premières minutes et dans les 10 autres qu'un nombre modeste de réponses n'excédant pas la dizaine.

Si l'on admet qu'au niveau de l'expression, le sujet joue souvent sur le dynamisme du mot — soit pour nuancer la suite de sa pensée soit pour l'élargir — on doit reconnaître que celui qui use d'une langue étrangère se trouve handicapé par rapport à celui qui se sert de sa propre langue.

2. Aspect associatif.

Sur la nature de ce dynamisme du mot, l'analyse des phénomènes associatifs nous fournit quelques indications.

Dans sa phase spontanée (réponses des 3 premières minutes) ce dynamisme — ou faculté de stimulation verbale — joue plus nettement par attraction formelle, d'une manière indépendante ou dépendante du sens.

Dans sa phase réfléchie, ce dynamisme s'articule de façon plus logique à partir d'un thème. Si l'exploitation d'un thème unique caractérise plus spécialement le comportement spontané, l'exploration des polyvalences s'affirme au moment de la réflexion (pauvreté verbale).

On discerne dans le choix des thèmes une influence très nette des notions de civilisation. Elles structurent les enchaînements. Toutefois, ces notions générales sont plus fortes que celles qui se ramènent au particularisme de la civilisation française bien que celles-ci apparaissent plutôt au niveau des réponses spontanées, ce qui souligne d'ailleurs la facilité avec laquelle elles sont épuisées.

Ces considérations mettent en relief le caractère de la « motivation » du mot.

Il y a :

1. Une motivation formelle, jouant ici sur l'initiale ;
2. Une motivation sémantique qui repose :
   a) sur la notion concrète : de château à palais on aboutit à maison-ville,
   b) sur la notion abstraite : château, signe d'un ordre social, qui conduit à roi ;
3. Des motivations qui relèvent de concepts de civilisation ou ou de l'imagination esthétique ou affective.

A ce niveau, les disponibilités verbales sont suffisantes pour que le mot soit immédiatement associé à une chaîne, ce qui assure une certaine subjectivation de l'usage de « formants » de la langue. La subjectivation se trouve cependant limitée par une disponibilité pauvre et très nettement inférieure à ce qu'elle est pour un niveau de culture analogue dans la langue maternelle.

Synthèse de ce chapitre.

a) **La disponibilité active.**

Des résultats analysés dans ce chapitre nous retiendrons pour conclure les indications suivantes :

Dans la langue seconde, le mot — soit considéré comme signifiant, soit considéré comme signifié — ne possède qu'un dyna-

misme faible. Celui-ci, toutefois, est assez sûr ou pertinent au niveau avancé. La sûreté de l'usage dépend de la prudence du sujet.

La disponibilité du signe est réduite, mais plus grande cependant pour les emplois concrets que pour les emplois abstraits.

La réponse au stimulus du signe, même si elle est sûre, est également assez réduite comme l'économie du rapport : signifiant / signifié pouvait le laisser prévoir. La nature même de cette réponse montre que la disponibilité des effets de sens est faible comme l'est également la puissance d'attraction des clichés. Enfin la motivation lexicale, assez superficielle sur le plan de l'étymologie, repose sur le plan sémantique sur des configurations peu riches, déterminées par des lois d'association principalement formelles ou logiques qui relèvent beaucoup plus de la psychologie des sujets que de leur savoir linguistique qui limite au contraire l'action même de ces lois.

Reposant sur ce terreau linguistique pauvre, la puissance créatrice du mot est donc assez limitée dans la langue seconde.

b) **La disponibilité passive.**

Des enquêtes portant sur la compréhension de textes littéraires et dont nous ne pouvons rendre compte ici d'une manière détaillée faute de place nous ont permis de constater que la disponibilité passive du lexique était en revanche bien plus satisfaisante.

Des extraits de même longueur (deux pages dactylographiées) d'auteurs du XVIII[e] s. : Voltaire, Diderot, Robespierre (1) et du XX[e] s. : Aragon, Giraudoux, Sagan (2) ont été donnés à lire au groupe des étudiants ayant participé aux enquêtes précédentes.

Un indice d'identification des unités lexicales a été établi pour chaque lecteur.

— L'indice 100 représentant l'identification complète de toutes les unités lexicales de chaque texte.

Nous donnerons à titre indicatif pour chaque texte l'indice minimal et l'indice maximal obtenu par les lecteurs :

1. Voltaire : L'essai sur les mœurs ; Diderot : Article de l'encyclopédie, Autorité politique ; Robespierre : Discours, Démocratie et révolution.
2. Aragon : Aurélien ; Giraudoux : Suzanne et le Pacifique ; Sagan : Les merveilleux nuages.

	Voltaire	Diderot	Robespierre	Aragon	Giraudoux	Sagan
Indice minimal	91	69	92	89,3	83,5	92,8
Indice maximal	98,9	100	100	98,7	97,5	100

Une répartition par fréquence permet d'avoir une vue d'ensemble des réponses.

Fréquences	91 à 94,9	95 à 97,9	98 à 98,9	
Voltaire	47	35	18	100

Fréquences	69	90 à 94,9	95 à 97,9	98 à 99,9	100	
Diderot	4	27	60	8	1	100

Fréquences	92 à 94,9	95 à 97,9	98 à 99,9	100	
Robespierre	5	50	28	17	100

Fréquences	89,9 à 91,9	92 à 94,9	95 à 97,9	98 à 98,7	
Aragon	12	38	38	12	100

Fréquences	83,5 à 84,9	85 à 89,9	90 à 94,5	95 à 96,9	97 à 97,5	
Giraudoux	4	10	62	6	18	100

Fréquences	92,8 à 94,9	95 à 97,9	98 à 98,9	100	
Sagan	23	50	17	10	100

CHAPITRE V

TYPOLOGIE DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE COMME MOYEN D'EXPRESSION

Préambule.

I. **La réduction de la déformation.**

a) *La déformation, trait permanent de l'acquisition.*
b) *Les facteurs de réduction de la déformation.*

1. La compréhension dynamique.
2. L'élimination.

II. **Le recodage.**

a) *Mise au point.*
b) *Aspect particulier du fonctionnement du recodage au second niveau.*
c) *Aspect neurophysiologique du recodage.*

III. **La diversification.**

a) *Définition.*
b) *Modalités de réalisation.*
c) *Réaction des conduites individuelles.*

IV. **La subjectivisation.**

a) *Mise au point.*
b) *Les facteurs de la subjectivisation.*
c) *Conditions optimales de subjectivisation.*

1. Rôle de l'expérience de la littérature.
2. Rôle de l'expérience vécue.

V. **La disponibilité sélective.**

a) *Définition.*
b) *Les facteurs de la disponibilité sélective.*
c) *Disponibilité sélective et subjectivisation.*
d) *Le fonctionnement de la disponibilité sélective.*

1. Base physiologique.
2. Aspect linguistique du processus.

e) *Disponibilité et mémoire.*
f) *Le dynamisme interne de la langue et de la pensée.*
g) *Influence de la situation sur la disponibilité sélective.*

VI. **L'auto-contrôle.**

a) *Définition.*
b) *Aspects particuliers de l'auto-contrôle au second niveau.*
1. Auto-contrôle et inhibition.
2. Double nature de l'auto-contrôle.

VII. **L'auto-construction du savoir verbal.**

a) *Principe et définition.*
b) *Extension.*
c) *L'auto-construction du savoir verbal, phénomène dominant du second niveau.*
d) *Fondements neurophysiologiques de l'auto-construction du savoir verbal.*

VIII. **Conclusion.**

PRÉAMBULE

Dans les chapitres précédents nous avons essayé :

1° De donner une idée, par des exemples classés et analysés, du traitement du corpus linguistique acquis à partir du moment où la progression conduit le sujet à utiliser ses connaissances dans des situations d'expression et de fournir une appréciation numérique de l'action des mécanismes déformants mis en cause ;

2° D'analyser par le compte rendu d'enquêtes et de sondages systématiques les mécanismes de la progression ;

3° De préciser la nature de la connaissance du lexique au niveau le plus avancé.

Nous avons comme but maintenant :

— de déterminer, dans un esprit de synthèse, une typologie des processus d'acquisition au second niveau.

I. — La réduction de la déformation

a) **La déformation, trait permanent de l'acquisition.**

Dès le premier niveau, cet aspect négatif de l'acquisition s'est traduit par ce qu'il avait de plus évident, c'est-à-dire, au moment de la restitution, par la déformation articulatoire.

Du fait de l'action des processus d'adaptation audito-articulatoires, ces déformations ont été progressivement réduites sans qu'elles soient, pour autant, neutralisées totalement.

Dans les meilleurs cas, on peut admettre que la prononciation du sujet s'est stabilisée de telle sorte que sa couleur particulière peut être considérée, au niveau des réalisations du discours, comme un effet du traitement du système imputable au phénomène de la parole. Les écarts ne sont alors, pas plus considérables que ceux qui existent au sein même de la communauté des francophones entre des sujets appartenant, par leur naissance, à cette communauté et qui tiennent aux aptitudes personnelles, aux influences régionales, etc...

Les déformations touchant les autres systèmes de la langue, progressivement réduits au premier niveau lorsque la langue est utilisée comme moyen de communication, réapparaissent — nous l'avons vu — au second niveau quand le sujet doit mettre en œuvre son savoir verbal dans des situations d'expression.

Les sondages dont nous avons rendu compte dans les précédents chapitres ne nous autorisent pas à dire qu'au second niveau l'action des mécanismes déformants s'est progressivement éteinte. Cette action au contraire reste toujours possible, surtout quand le sujet doit faire face à un besoin d'expression qui le conduit, au sens strict du terme, à « inventer » de la langue pour réaliser du discours.

Toutefois, les résultats statistiques nous permettent de penser que pour une fraction assez considérable de sujets observés, il y a bien réduction importante des processus de déformation au fur et à mesure que le savoir verbal se consolide et se stabilise.

Nous pouvons considérer que l'élimination partielle mais certaine de la déformation dépend avant tout des mécanismes neuro-physiologiques de l'acquisition aboutissant à l'automatisation du geste verbal et dont nous traiterons dans la quatrième partie de ce second livre.

Cependant, il nous paraît nécessaire de proposer ici, dans une perspective purement psychologique, une interprétation des facteurs qui déterminent la réduction progressive de la déformation.

Nous utiliserons des observations qui n'ont aucun caractère quantitatif mais qui restent purement qualitatifs du fait qu'elles portent sur des individus plutôt que sur des groupes.

b) **Les facteurs de réduction de la déformation.**

1. *La compréhension dynamique.*

Ce processus que nous avions constaté au premier niveau semble se préciser ici. L'usage des formants de la langue a pour conséquence l'approfondissement progressif de leur valeur et de leur pertinence à condition que chaque performance nouvelle soit corrigée, donc réorientée et renforcée.

La compréhension dynamique est donc un aspect particulièrement actif du phénomène, plus large, de sémantisation.

Le formant linguistique acquiert par l'usage, progressivement, une valeur expressive de plus en plus pertinente pour s'identifier finalement à la perception ou à la pensée : intention d'expression.

Nous pouvons prendre comme exemple le subjonctif et considérer la totalité de l'usage de ce formant. Nous constaterons alors que le mode est d'abord acquis dans des structures qui, par leur régularité en facilitent l'usage (emploi du mode après certaines conjonctions). Puis le sémantisme de la forme se précise pour les sujets et ceux-ci deviennent aptes à en sentir la pertinence dans des constructions nuancées. *Ex. :*

— avec la relative de but ou d'hypothèse.

— dans certaines complétives.

La notion d'un mode traduisant l'hypothèse ou le virtuel se précise ainsi peu à peu chez le sujet par approximations successives.

Il s'agit là d'une véritable restructuration de la pensée en fonction de modèles linguistiques de la langue seconde. Les expériences verbales accumulées, renforcent les restructurations pensée—forme et se renforcent elles-mêmes si bien que la forme devent de plus en plus « significative de quelque chose » dans la conscience linguistique de l'usager.

Sans anticiper sur la quatrième partie de ce livre et parce

qu'il ne nous faut pas oublier que tous les aspects de l'acquisition sont étroitement imbriqués et que nous les dissocions seulement par une nécessité d'exposition, signalons que la compréhension dynamique nous apparaît, sur le plan neurophysiologique, comme le résultat de successives irradiations et inhibitions permettant de fixer la voie nouvelle et de l'automatiser.

C'est un aspect intellectuel de la restructuration.

2. *L'élimination* [1].

Les acquisitions se sont faites successivement si l'on considère l'aspect temporel de la progression. Les éléments qui ont été ainsi acquis les uns après les autres doivent donc être remis en place pour se constituer en système.

Trois facteurs que nous retrouverons par ailleurs sont à considérer au cours de ce long travail.

1) la première acquisition est généralement la plus solide,

2) la forme qui correspond à l'usage le plus fréquent tend à se généraliser plus vite,

3) l'esprit cherche à constituer un système régulier.

Leur action a pour conséquence que le sujet ne retient jamais la totalité de ses acquisitions et n'utilise qu'un actif verbal inférieur à l'acquis et souvent beaucoup moins nuancé.

Nous avons appelé ce processus : « élimination » (p. 225).

L'élimination touche tous les éléments qui constituent la langue. Toutefois, elle affecte plus spécialement ce que les grammairiens appellent les « cas particuliers » ou les exceptions tandis que les ensembles réguliers sont épargnés. Elle menace les nuances fines.

Pour reprendre l'exemple du subjonctif utilisé précédemment, le sujet ne retiendra pas la possibilité d'alternance du mode subjonctif et du mode indicatif dans certaines relatives ou conjonctives pour ne systématiquement utiliser que le subjonctif dont l'usage est en effet ici plus fréquent.

C'est dans le domaine du lexique que l'élimination joue d'une manière préférentielle. La palette lexicale d'un sujet du V^{e} degré reste en général peu variée et surtout peu nuancée. En outre les mots considérés sous l'aspect de l'économie : signifiant / signifié sont loin d'être utilisés en fonction des nuances des rapports possibles.

1. Rappelons que nous donnons ici à ce terme un sens différent de celui qui lui est accordé au chapitre II de la deuxième partie A de ce livre, p. 165.

Le sujet a tendance à réduire à un seul signifié toute signifiant acquis. Les enquêtes dont nous avons rendu compte, tout comme l'analyse du comportement verbal individuel, précisent et éclairent ici le processus d'élimination.

Si nous considérons grossièrement la progression linguistique au second niveau comme caractérisée par une découverte des écarts de la langue dans ses réalisations du discours par rapport à la langue système aboutissant au premier niveau à des réalisations qui relèvent d'un français « zéro » ou neutralisé, ces écarts qui tiennent, nous l'avons montré, dans des situations de communication, à l'action des liens spécifiques de la transmission de l'information, dans des situations d'expression à des critères esthétiques (traitements stylistiques de l'énoncé) sont généralement éliminés de l'usage que le sujet fait lui-même de la langue pour se réduire à des aptitudes passives de compréhension.

La justification de cette conduite se trouve facilement.

D'une part ces écarts, du fait de phénomènes d'interférences rétro ou proactives, mettent continuellement en cause l'acquis antérieur ou postérieur ; de l'autre ils nécessitent pour être utilisés une appréciation nuancée de leur pertinence que le degré, toujours fragile de sémantisation, rend délicate.

De ce fait, ou bien le sujet refuse l'écart ou bien il l'adopte comme une norme.

Dans les deux cas il s'agit d'un processus d'élimination.

C'est l'action de ce processus qui maintient le sujet, au niveau de la communication dans l'usage d'un discours « compassé », au niveau de l'expression dans l'usage d'une formulation qui reste peu marquée par le souci d'une recherche stylistique. Moyennant quoi l'élimination qui appauvrit la palette expressive du sujet, en accroît la fiabilité dans bien des cas.

Pour cette raison il nous semble légitime de considérer l'élimination comme un facteur de réduction de la déformation, spécialement au second niveau.

II. — Le recodage

a) **Mise au point.**

Nous avons déjà eu l'occasion de montrer l'action de ce mécanisme au premier niveau.

Il est le résultat du jeu de deux mécanismes associés :

1. L'élimination dont nous venons de voir le rôle comme facteur de réduction de la déformation,

2. La restructuration dont nous avons, tout au long des chapitres précédents, constaté l'action et dont nous envisageons dans la quatrième partie de ce livre l'aspect physiologique.

Comme nous avons analysé d'une manière assez détaillée les modalités d'action et l'étendue de ce mécanisme au premier niveau, nous nous contenterons ici de dégager l'aspect particulier de son fonctionnement au second niveau.

b) **Aspect particulier du fonctionnement du recodage au second niveau.**

Au second niveau, le sujet est amené à élaborer des réponses verbales plus autonomes, dépendant moins étroitement des modèles acquis. Sa liberté de mouvement ne se limite plus à des mécanismes verbaux simples de transformation ou de substitution. Il doit chercher dans l'arsenal des moyens verbaux dont il dispose ceux qui lui paraissent les plus conformes à son intention initiale d'expression. Sa formulation va donc s'organiser parfois sans modèles immédiats.

Soucieux d'éviter des formulations maladroites ou peu sûres, il cherchera alors à appliquer un code verbal très strict dont il inteprète les données avec une sorte de rigueur juridique. C'est la lettre plus que l'esprit du code qui se trouve ainsi respectée.

Le sujet utilise pour organiser son activité verbale une psychosystématique réduite de la langue et dont il ne pénètre pas toujours les nuances.

Les grammaires françaises rédigées par les étrangers pourtant spécialistes, témoignent souvent, par leurs interprétations limitatives et mêmes erronées de la réalité profonde de la langue, de l'action permanente de ce processus de recodage.

Un tel traitement du système a pour conséquence que le sujet ne peut jamais tirer, des possibilités combinatoires dont il dispose, tous les effets virtuels qu'elles représentent.

De ce fait, sa pensée n'est jamais totalement « à l'aise » quand elle s'exprime dans la langue et, ce qui n'est pas négligeable, sa compréhension du texte, dans l'attitude passive de la lecture est souvent paralysée par l'idée qu'il se fait et dans laquelle il s'enferme, du système même de la langue seconde.

c) **Aspect neuro-physiologique du recodage.**

Le recodage n'est que l'aspect intellectuel en définitive du processus de restructuration dont nous étudierons la formation sur le plan neuro-physiologique dans la quatrième partie de ce livre.

III. — La diversification [1]

a) **Définition.**

Les outils verbaux acquis au premier niveau (communication) ne permettaient au sujet qu'une réduction uniforme de sa pensée. Théoriquement à une structure mentale correspondait une structure verbale et une seule.

Les activités du second niveau (expression) ont eu pour conséquence de lui faire découvrir que la même réalité mentale pouvait admettre plusieurs traductions linguistiques qui n'étaient pas pour autant équivalentes, chacune apportant fréquemment à la réalité mentale concernée une nuance particulière constituant sa pertinence.

C'est ce processus que nous appelons la diversification.

b) **Modalités de réalisation.**

La diversification se réalise sur deux plans linguistiques:

1. *Au niveau du système.*

Elle touche ici principalement les éléments de relation qui donnent au sujet, pour un même rapport, la possibilité de réalisations verbales nuancées.

Ex. : Expression de la cause grâce :

a) à différents moyens grammaticaux : propositions conjonctives, relatives, infinitives ;

b) à différents liens conjonctifs différenciés et hiérarchisés : parce que, puisque, comme.

1. Voir pp. 299 et 388.

2. *Au niveau stylistique.*

Il s'agit alors des écarts propres à la traduction expressive de l'idée.

Ex. : — place expressive du sujet par rapport au verbe,
— emploi ou non emploi stylistique de l'article,
— élévation de la fréquence d'emploi de tel ou tel élément constitutif de la phrase : le verbe pour traduire l'animation.

Sur les deux plans, la diversification implique automatiquement l'acquisition de la pertinence de la forme.

c) **Réaction des conduites individuelles.**

Dans le comportement verbal du sujet cette double acquisition se traduit par deux conduites :

1. Adoption de certaines structures acquises au détriment des autres (processus d'élimination).

2. Fixation de l'usage individuel en fonction de la compréhension ou de l'incompréhension que le sujet peut avoir de telle ou telle valeur pertinente.

La diversification qui permet le choix est donc à la base même des processus de subjectivisation. Elle a pour corollaire un autre processus : la disponibilité sélective. Nous étudierons donc maintenant le processus de subjectivisation, puis celui que représente la disponibilité sélective.

IV. — La subjectivisation

a) **Mise au point.**

L'acquis de la langue seconde se décante en fonction des intérêts propres du sujet, de ses orientations de pensée, du substrat de ses expériences particulières. Il se produit aussi, pour chacun, des « polarisations » particulières. Le résultat final de ce processus est que, même si chacun, dans un groupe de sujets, a acquis la même somme de connaissances, d'un filtre

personnel a isolé pour chaque sujet un « avoir » qui n'est pas absolument identique à celui du voisin.

C'est le processus qui détermine ce type de conduite et dont nous avons signalé le rôle en analysant les résultats de certaines enquêtes que nous appelons la subjectivisation.

b) **Les facteurs de la subjectivisation.**

Les facteurs de subjectivisation sont nombreux et difficiles à recenser d'une manière exhaustive car ils dépendent de coefficients personnels délicats à déterminer.

Entrent en ligne de compte, les mécanismes d'élimination et de recodage bien entendu, mais, d'une manière peut-être plus spécifique, agissant également d'autres facteurs.

Ici encore, le substrat de la langue maternelle joue un rôle important. Dans les enquêtes dont nous avons rendu compte au préalable et dont ce chapitre s'efforce de faire la synthèse, nous avons mis en évidence le fait que si le sujet doit choisir entre plusieurs structures de la langue seconde (enquête « on raconte cette histoire à Paris ») il utilise de préférence celle qui correspond au calque de sa langue. On peut inférer de cette constatation très limitée qu'il se conduit d'une manière identique lorsqu'il use de tout élément de la langue seconde permettant un tel choix.

La motivation joue peut-être encore un rôle plus grand que le substrat dans le mécanisme de subjectivisation.

A cet égard, l'enquête « château » comme ses semblables, nous paraît montrer que chaque sujet, devant un stimulus verbal donné, réagit en fonction de « champs » idéationnels qui lui sont propres et qui d'ailleurs doivent déterminer également, à un degré plus aigu encore, dans la langue maternelle, son activité verbale.

Dès le premier niveau, les enquêtes sur la disponibilité lexicale à partir de mots clés, avaient mis en évidence une individualisation telle du savoir verbal que l'on pouvait aisément prévoir une accentuation du processus au second niveau.

Les montages psychologiques et logiques de chaque sujet résultant de ses expériences antérieures et de ses orientations cognitives ou affectives doivent être à la base des motivations qui déterminent les processus sélectifs individuels.

Il s'agit d'un comportement du sujet qui peut être considéré comme constant soit dans la langue maternelle, soit dans la langue seconde.

Pour ce qui est de la constitution du savoir verbal propre à cette dernière, ce comportement a principalement orienté les processus de rétention. On ne retient sûrement que ce qui correspond chez chacun à un réel besoin. On élimine au contraire ce qui paraît non utilisable et donc secondaire.

En outre, comme le fonctionnement de la logique naturelle diffère d'individu à individu, le recodage des unités fonctionnelles — termes de relation, sémantèmes, éléments morpho-syntaxiques — s'est opéré différemment d'individu à individu.

Cependant, les expériences de chacun ont réduit les potentialités de subjectivisation qui s'expriment plus librement dans la langue maternelle. Elles ont conduit chaque sujet à adopter par souci de correction tel protocole ou tel registre lexical (processus d'élimination).

c) **Conditions optimales de subjectivisation.**

1. *Rôle de l'expérience de la littérature.*

Les expériences littéraires, à partir du moment où le sujet a dépassé le niveau du français neutralisé qui caractérise l'acquisition de la langue comme moyen de communication pour aborder l'usage de celle-ci comme moyen d'expression, ont une part déterminante dans la constitution de son registre verbal expressif. Il faut souligner le danger que représente le fait de limiter l'étudiant à la lecture d'un ou de quelques auteurs à l'exclusion d'autres. L'étudiant se trouve alors contraint à n'utiliser que certaines gammes expressives qui ne correspondent pas toujours à ses propres nécessités intérieures. Il convient, au contraire, de favoriser le contact avec un large éventail d'auteurs qui permettent effectivement à chacun de trouver les registres expressifs qui correspondent le plus à son tempérament et à ses besoins.

2. *Rôle de l'expression vécue.*

Pour que les processus de subjectivisation se réalisent dans les conditions les plus favorables, il faut que le sujet parvienne à amalgamer à son moi profond les unités linguistiques de la langue seconde. A cet égard, les conditions dans lesquelles il se trouve placé pour s'en servir ont un rôle déterminant.

Si le sujet n'a qu'une expérience, disons scolaire ou livresque — ce qui est pire — de la langue seconde, celle-ci ne peut s'amal-

gamer à son moi profond. Voici pourquoi la langue « vécue » dans le cas par exemple de couples bilingues est plus profondément ancrée en fin de compte dans le comportement du sujet. Ici la subjectivisation a atteint son degré ultime ! Une expérience théorique, scolaire, même acquise avec beaucoup d'application cantonne le sujet dans une connaissance extérieure, non vécue, non intégrée qui a pour conséquence immédiate un usage froid, conventionnel de l'outil, soit comme moyen de communication, soit comme moyen d'expression.

Dans de tels cas, le sujet ne « sent » pas ce qu'il dit ou écrit, car les mots comme les structures n'ont pas une résonance biologique.

Le séjour dans le pays, procurant l'occasion de subjectiviser l'acquis verbal, est à cet égard irremplaçable.

V. — La disponibilité sélective

a) **Définition.**

Pour un sujet donné, l'activité verbale dépend d'une condition nécessaire : c'est que celui-ci dispose du matériel linguistique qui lui permet cette activité.

S'agissant de la langue maternelle, cette disponibilité constitue une évidence. Il n'en est pas de même pour la langue seconde.

Cette condition nécessaire n'est pas suffisante. Il faut également que le sujet se trouve dans une situation le contraignant à mettre en œuvre son savoir verbal.

Quelles sont les situations de contrainte possibles ?

Il faut distinguer une fois de plus entre le niveau de la communication et celui de l'expression.

Au niveau de la communication qui est d'abord orale, la « contrainte » peut résulter de deux types de processus stimulatifs :

1. La situation sociale dans laquelle le sujet se trouve engagé et où l'acte verbal répond à un besoin :

— question à poser dont la réponse doit déterminer une conduite particulière ; renseignement à obtenir.

2. L'activité verbale du locuteur qui éveille chez l'allocuteur-locuteur virtuel les réponses et enchaînements possibles.

Au niveau de l'expression, principalement de l'expression écrite, la contrainte résulte de facteurs plus difficilement analysables.

Il nous paraît possible d'en isoler toutefois deux éléments essentiels :

1° L'affectivité qui provoque le besoin de traduire verbalement des émotions, des sentiments ;

2° La pensée réfléchie qui, pour se préciser, cherche le soutien des cadres formels du langage.

Nous appelons, disponibilité sélective, le processus selon lequel s'organise, dans les situations de contrainte précitées, l'activité verbale du sujet.

b) **Les facteurs de la disponibilité sélective.**

1. *La fréquence d'usage.*

Il y a un rapport évident entre la fréquence d'usage considérée dans l'absolu et la disponibilité. Celui-ci cependant est loin d'être constant et peu comparable à ce qu'il peut être dans la langue maternelle. Deux facteurs contribuent à en modifier les effets :

2. *La permanence.*

Elle pousse le sujet à n'utiliser de préférence que les combinaisons verbales qui sont les plus proches de celles dont il se sert dans la langue maternelle.

3. *L'expérience individuelle.*

Elle conduit le sujet à adopter, pour traduire sa pensée, les éléments qu'il a utilisés auparavant dans des situations analogues et dont le rendement de ce fait lui paraît le plus sûr.

c) **Disponibilité sélective et subjectivisation.**

Par les facteurs qui la déterminent, la disponibilité sélective et la subjectivisation peuvent paraître des processus si voisins qu'il semble superflu de les distinguer. Nous le faisons toutefois pour la raison suivante : la subjectivisation est un processus

« accumulatif » statique qui conduit le sujet à se constituer des registres verbaux. La disponibilité sélective est un processus actif, dynamique, qui conduit le sujet à utiliser les acquisitions organisées et fixées par le processus de subjectivisation.

Ce sont ses modalités de fonctionnement qui donnent donc à la disponibilité sélective son aspect original.

d) **Le fonctionnement de la disponibilité sélective.**

1. *Bases physiologiques.*

La disponibilité sélective repose d'abord sur des liaisons associatives correspondant sur le plan neuro-physiologique à des montages de stéréotypes dynamiques [1].

Pour la langue maternelle, ces montages sont profondément intégrés au comportement verbal global du sujet. Il en résulte que toutes les conduites verbales particulières de celui-ci dépendent d'eux et qu'une stimulation initiale extra linguistique suffit à éveiller le stock de formulations disponibles.

C'est ici que se produit pour le locuteur le choix de ce que l'on pourrait appeler le « style » de la formulation. Les premières syllabes émises présupposent la fixation du choix.

Par la suite, l'organisation verbale est assumée par des automatismes plus ou moins corrigés ou modifiés par un contrôle conscient.

2. *Aspect linguistique du processus.*

Au niveau de la communication, le choix est plus réduit, déterminé qu'il est par la situation et limité par le manque de temps. En cours d'émission, les corrections ou modifications sont rares, surtout dans le domaine de l'activité parlée.

Au niveau de l'expression écrite, le choix est plus large, car l'intention de pensée suppose une analyse des moyens disponibles pour la réaliser verbalement, et le temps permet la réflexion. Enfin, les corrections ou modifications en cours d'émission sont nombreuses.

1. Nous aborderons d'une manière plus détaillée ces aspects de l'acquisition dans la quatrième partie de ce livre.

L'ensemble de la démarche linguistique peut être ramenée au schéma suivant [1] :

$$I \begin{cases} m\ 1 \\ m\ 2 \\ m\ 3 \\ m\ 4 \\ m\ x \end{cases} \rightarrow a \begin{cases} m\ 1 \\ m\ 2 \\ m\ 3 \\ m\ 4 \\ m\ x \end{cases} \rightarrow b \begin{cases} m\ 1 \\ m\ 2 \\ m\ 3 \\ m\ 4 \\ m\ x \end{cases} \rightarrow c \rightarrow d$$ et ainsi de suite

I = intention d'expression

$$\begin{matrix} m \\ m \\ m \\ m \\ m \end{matrix} \begin{cases} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ x \end{cases} = \text{moyens verbaux disponibles}$$

Ex. : — la femme au chapeau rouge,
— la femme dont le chapeau est rouge,
— la femme qui a un chapeau rouge,
— la femme avec un chapeau rouge,
— le chapeau rouge de la femme qui,
— cette femme là, elle porte un chapeau rouge, etc...

a, b, c, d = éléments de la séquence associés et formant chaîne, sélectionnés successivement.

Entre le sujet qui s'exprime dans sa propre langue et celui qu utilise la langue seconde, il n'y a pas de différence de nature mais de degré.

1) les possibilités de choix en I sont souvent beaucoup plus limitées,

2) à chaque choix de détail a, b, c, d, les contraintes qui déterminent les « aiguillages » sont moins sûres que pour la langue maternelle et les probabilités de sélections moins larges.

1. Le schéma suppose, à la suite de chaque choix, une synthèse dont dépend le choix suivant :
$a \rightarrow b$
$a + b \rightarrow c$
$a + b + c \rightarrow d$, etc. (cf. p. 480). — Interprétation neurophysiologique du processus.

e) **Disponibilité et mémoire.**

L'analyse de ce schéma nous permet de cerner de plus près la nature du phénomène de la mémoire. L'éveil, par stimulations successives de la chaîne qui correspond le mieux à l'intention d'expression, après le moment d'idéation, et l'auto-stimulation de l'élément suivant par le précédent constituent en fait l'essentiel du mécanisme même de la réactivation du souvenir.

Pour la langue seconde, la mémoire apparaît donc comme plus fragile et moins riche.

f) **Le dynamisme interne de la langue et de la pensée** [1].

Au moment de la recherche qui caractérise l'activité de formulation tant parlée qu'écrite, on sait qu'il existe des phénomènes dynamiques d'interaction, entre la pensée et le mot. Si la pensée suscite le mot, le mot stimule la pensée, l'infléchit parfois. Ce dynamisme pensée—mot est moins riche dans la langue seconde. Sa relative pauvreté tout comme la relative pauvreté des éventails de probabilités a pour conséquence un amoindrissement de la liberté de formulation que réduit encore le caractère lacunaire du savoir verbal.

g) **Influence de la situation sur la disponibilité sélective.**

Il convient d'ajouter à ces considérations sur la disponibilité que celle-ci diffère grandement selon les situations — elle est plus large pour l'écrit que pour le parlé, elle est plus riche quand la situation affecte plus profondément le sujet et la réflexion la favorise.

Le décalage entre l'écrit et le parlé se justifie par le degré d'intégration moindre des automatismes par rapport à la langue maternelle.

L'efficacité du processus dépend toutefois d'un autre mécanisme : l'auto-contrôle.

1. Les processus d'auto-construction du savoir verbal renforcent cette interprétation.

VI. — L'auto-contrôle

a) **Définition.**

Nous rappellerons la définition du mécanisme que nous avons proposée p. 271, en étudiant son action au premier niveau :

« Nous appellerons auto-contrôle le mécanisme qui permet à l'utilisateur de la langue de vérifier à tout moment, et instantanément, si son activité verbale s'organise conformément au code. »

b) **Aspects particuliers de l'auto-contrôle au second niveau.**

Nous nous bornerons ici à dégager les aspects particuliers du fonctionnement du mécanisme au second niveau.

1. *Auto-contrôle et inhibition.*

Une première constatation s'impose : l'auto-contrôle joue plus ou moins efficacement selon qu'il s'agit d'une activité verbale parlée ou écrite. Le facteur temporel a ici une grande importance. Si le sujet peut réfléchir, il aura beaucoup plus de facilité pour opérer les modifications qui permettent à sa conduite verbale de satisfaire aux contraintes du protocole sans qu'il renonce pour autant à l'intention expressive initiale qui l'a déterminée.

L'auto-contrôle résulte de la convergence d'action des mécanismes qui construisent la langue dans le sujet. Il dépend d'un approfondissement de la conscience de la langue et des possibilités d'usage des unités linguistiques qui la constituent. Les enquêtes dont nous avons rendu compte montrent qu'à cet égard le progrès est sensible et que le V^{e} degré permet un usage bien plus sûr de l'outil.

Toutefois, la réflexion inhibe encore bien souvent les possibilités réelles acquises par le sujet et de ce fait l'auto-contrôle renforçant l'action des processus réducteurs de l'erreur contribue à réduire la palette verbale du sujet quand son action s'exerce d'une manière consciente.

2. *Double nature de l'auto-contrôle.*

Deux facteurs se combinent dans le jeu des processus d'auto-contrôle :

1. Un facteur intellectuel de réflexion fondé sur la conception que le sujet se fait du fonctionnement des éléments systématiques de la langue (aspect intellectuel du recodage).

2. Un facteur neuro-physiologique complexe résultant de l'action synchronisée des mécanismes audito-articulatoires du feed back, de l'anticipation et plus largement des processus de restructuration que nous étudions dans la quatrième partie de ce livre. Les nécessités de l'exposition nous conduisent à dissocier ici encore des aspects très complémentaires pourtant de chacune de ces conduites verbales.

L'observation des comportements des sujets que nous avons suivis nous autorise à dire qu'au second niveau l'auto-contrôle devient de plus en plus sûr au fur et à mesure que se réduit l'action du facteur intellectuel et que se précise l'action du facteur neuro-physiologique. En d'autres termes, c'est le degré d'automatisation de l'activité verbale qui détermine le degré d'efficacité de l'auto-contrôle.

C'est probablement pourquoi, dans des situations de communication parlée, certains mécanismes d'accord échappent longtemps à l'auto-contrôle alors que ces mécanismes sont parfaitement respectés quand le sujet écrit.

Les processus automatiques sont de beaucoup les plus lents à s'intégrer complètement au comportement verbal acquis avec la langue seconde.

VII. — L'auto-construction du savoir verbal (cf. p. 586)

a) **Principe et définition.**

L'activité structurante de l'intelligence s'est manifestée au cours de toute acquisition de la langue seconde, au premier comme au second niveau.

De chaque expérience verbale nouvelle, le sujet a extrait un modèle linguistique dont la généralité transcende la performance verbale particulière mise en cause par cette expérience. Le jeu des mécanismes intellectuels de l'assimilation que nous avons particulièrement étudiés au premier niveau s'est poursuivi tout au cours de la progression au second niveau. Le résultat de leur action s'est traduit par le fait que le sujet a de plus en plus organisé son activité verbale en la fondant sur l'exploi-

tation de modèles linguistiques de plus en plus diversifiés lui permettant de s'affranchir de plus en plus des expériences particulières de son acquisition. Il a acquis aussi l'aptitude à « générer » de la langue. Les modèles linguistiques extraits de ses expériences particulières sont devenus des « matrices » verbales lui donnant la possibilité d'inventer la langue.

L'auto-construction du savoir verbal nous paraît être d'une manière absolue la résultante de la totalité des mécanismes qui construisent l'acquisition. C'est une sorte de finalité de l'acquisition.

b) **Extension.**

La portée de ce processus intéresse tous les systèmes particuliers dont les combinaisons constituent la langue.

Le processus touche également tous les phénomènes de restructuration de la perception et de la pensée dont nous aborderons l'aspect physiologique dans la quatrième partie de ce livre.

L'action du processus d'auto-construction du savoir verbal est si généralisée et si évidente que les pédagogies [1], même les plus traditionnelles et surtout peut-être les plus traditionnelles, y ont régulièrement fait appel sans toujours être bien conscientes d'ailleurs de la nature du mécanisme sur lequel elles se fondaient.

Ce sont au contraire les pédagogies modernes, faisant appel à des moyens techniques nouveaux, qui semblent avoir le plus négligé cette réalité permanente de l'apprentissage.

Néanmoins des grammairiens, de PORT-ROYAL à M. le Professeur NOAM CHOMSKY (15), en passant par HUMBOLDT (41), bien des linguistes ont été sensibles à cet aspect génétique des langues et de l'usage qui en est fait par les utilisateurs.

Les conduites d'acquisition sont à cet égard conformes à la fois à la nature même de tout apprentissage et à la nature de l'objet sur lequel porte l'apprentissage.

c) **L'auto-construction du savoir verbal, phénomène dominant du second niveau.**

Si le processus a joué dès le premier niveau, c'est très évidemment au second qu'il prend son importance la plus grande.

1. Nous pensons ici, bien entendu, aux pédagogies des langues.

A ce niveau, les matrices, progressivement élaborées, ont atteint leur dynamisme propre permettant au sujet de construire non seulement sa pensée en fonction de la langue mais de reconstruire la langue elle-même pour élaborer du discours.

Nous pensons qu'il est possible de considérer qu'une telle conduite de la part du locuteur traduit dans la réalité, la conception guillaumienne théorique de la psycho-mécanique du langage.

d) **Fondement neuro-physiologique de l'auto-construction du savoir verbal.**

Pour que cette génèse de la langue dans l'individu, déterminant la génèse du discours puisse s'accomplir complètement, il faut que la connaissance de celle-ci soit fondée sur une intégration neuro-physiologique profonde (processus de restructuration). Seuls en effet les automatismes verbaux peuvent assurer la régularité de production des infinies combinaisons qui traduisent sur le plan du discours l'action du processus génétique.

Si cet appui manque, l'auto-apprentissage risque fort d'avoir une action plus négative que positive, le sujet étant incapable de contrôler et de vérifier intellectuellement toutes les combinaisons qui se présentent à lui. Serait-il même capable de les « inventer » intellectuellement ? Tout nous permet d'en douter. C'est l'action inconsciente des mécanismes moteurs du langage qui les élabore.

Des constatations fort courantes nous permettent de vérifier cette action en ce qui concerne la langue maternelle. Si nous écrivons, des formules se présentent à nous, des mots, qui nous paraissent particulièrement propres à traduire notre pensée. Nous nous demandons ensuite si cela « se dit » ou « ne se dit pas ». Nous recourrons enfin pour trancher au dictionnaire ou à la grammaire.

Un tel comportement, caractéristique, constitue la finalité même de l'acquisition de la langue seconde.

VIII. — Conclusion

Les mécanismes qui agissent principalement au second niveau sont les mêmes que ceux que nous avions étudiés auparavant au premier niveau.

Si les tâches sont nouvelles, les conduites s'organisent donc d'une manière semblable.

Seuls des processus secondaires mais non négligeables agissent au second niveau avec des modalités particulières.

Enfin, au second, comme au premier niveau, l'activité du sujet engagé dans l'acquisition dépend en fin de compte de réalités neuro-physiologiques profondes qui conditionnent la totalité des processus d'acquisition.

Nous nous efforcerons dans la quatrième partie de ce livre de cerner ces réalités et, grâce aux spécialistes, de parvenir à une vue plus complexe et plus complète des faits fondamentaux de l'acquisition de la langue seconde.

QUATRIÈME PARTIE

LES ASPECTS NEUROPHYSIOLOGIQUES DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

PRÉAMBULE

Importance de la base neurophysiologique.

Dans le chapitre III (2e partie) du livre I, nous avons dégagé certains des aspects caractéristiques des fondements neurophysiologiques du langage en ce qui concerne la langue maternelle.

Nous nous proposons d'étudier maintenant comment se traduit, sur le plan neurophysiologique, l'acquisition de la langue seconde et de quelle façon s'établissent, aux deux niveaux, les structurations neuroniques nouvelles déterminant la formation d'un comportement verbal dont, seul, l'automatisme assure le fonctionnement spontané et correct.

Plan et esprit de cette partie.

Il nous a semblé nécessaire de partir des données actuelles relatives au conditionnement et aux apprentissages, puis de définir dans quelle mesure l'acquisition de la langue seconde pouvait être envisagée comme un apprentissage pour étudier ensuite la formation des automatismes verbaux.

Nous aborderons toute cette partie de notre étude avec beaucoup de modestie et de prudence. Ce sont des disciplines assez éloignées de la nôtre qui nous apportent ici une information essentielle.

Notre seule originalité est d'entreprendre une synthèse qui nous apparaît comme nécessaire entre des données provenant de ces disciplines et l'objet même de notre étude, dans la mesure où ces données nous permettent d'aborder avec un regard plus aigu les phénomènes qui nous intéressent.

Comme nous avons eu l'occasion de rappeler, à la fin du premier livre, les faits essentiels concernant la nature physiologique du langage, nous nous contenterons de nous appuyer ici sur les bases que nous avons précédemment dégagées.

CHAPITRE I

CONDITIONNEMENT ET APPRENTISSAGE

I. **Les Théories du Conditionnement.**

A. Les origines.

1. *Le conditionnement pavlovien.*
2. *Le schéma du conditionnement pavlovien.*
3. *Nature du réflexe conditionné ou réaction conditionnelle.*
   a) une voie nouvelle,
   b) spécialisation de la liaison temporaire et complexification de celle-ci,
   c) nature de l'analyse :
      1. L'irradiation.
      2. L'inhibition.
      3. L'induction réciproque.
      4. Action convergente des phénomènes précités.
4. *Conditions de formation d'une liaison conditionnelle.*
   a) un facteur opérationnel, la simultanéité,
   b) un facteur neuro-physiologique : la capacité d'intégration du récepteur cortical,
   c) un facteur biologique et psychologique : la motivation.

B. La portée de la théorie pavlovienne.

1. *Le point de vue de M. le Professeur Piéron.*
2. *Le point de vue de Merleau-Ponty.*
3. *Le point de vue de M. le Professeur Le Ny.*
4. *Le point de vue de M. le Professeur G. de Montpellier.*

C. Conditionnement et comportement.

II. **Les bases neuro-physiologiques de l'apprentissage.**

a) *La position de Thorndike.*
b) *Les recherches de M. le Professeur Jean Delay.*
c) *Synthèse de MM. les Professeurs Fessard et Gastaut.*
   1. Nature de la synapse.
   2. Les apports de l'électro-encéphalographie.
   3. Les structures neuroniques complexes ou stéréotypes dynamiques.
   4. Schéma de la formation d'une liaison neuronique nouvelle.
d) *Unité de conception des mécanismes cérébraux.*
e) *Appellations différentes et conceptions voisines.*
f) *Complexité de la base neuro-physiologique du langage.*

LES THÉORIES DU CONDITIONNEMENT

A) Les origines

1. **Le conditionnement pavlovien.**

Un historique de la formation des théories du conditionnement, rédigé par M. le Professeur Piéron (80 a), figure dans les minutes du symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française, Strasbourg 1956, publiées par les P.U.F. (p. 6-p. 14).

Nous en tirerons cette citation :

« En somme, dans la pensée pavlovienne, les mécanismes du conditionnement représentent l'aspect physiologique des processus psychologiques. »
(80 a).

Nous trouvons d'ailleurs la dernière expression de la pensée de Pavlov (77 b) dans son article sur le réflexe conditionné de la grande encyclopédie médicale russe (1934). La traduction de cet article fait le chapitre XXI de l'ouvrage : Typologie et pathologie de l'activité nerveuse supérieure, publié en 1955 par les P.U.F. (77 b).

Dans ce même ouvrage, au chapitre XII, « Essais d'une interprétation physiologique de l'hystérie », Pavlov écrit :

« A l'heure actuelle, je me représente l'ensemble de l'activité nerveuse supérieure de la façon suivante : chez les animaux supérieurs, l'homme y compris, la première instance des relations complexes avec le milieu est constituée par des centres sous-corticaux — centres des réflexes inconditionnés selon notre terminologie ; des instincts, des affects, des tendances, des émotions, selon la différente terminologie habituelle. Ces mécanismes sont mis en action par des agents extérieurs inconditionnés, c'est-à-dire effectifs dès la naissance, relativement peu nombreux. D'où l'orientation très limitée dans le milieu. Cette orientation s'élargit avec la deuxième instance, les hémisphères cérébraux moins les lobes frontaux. Ici, grâce au lien conditionnel à l'association, apparaît un autre principe de comportement : la signalisation des excitants inconditionnés peu nombreux par une innombrable masse d'autres excitants continuelle-

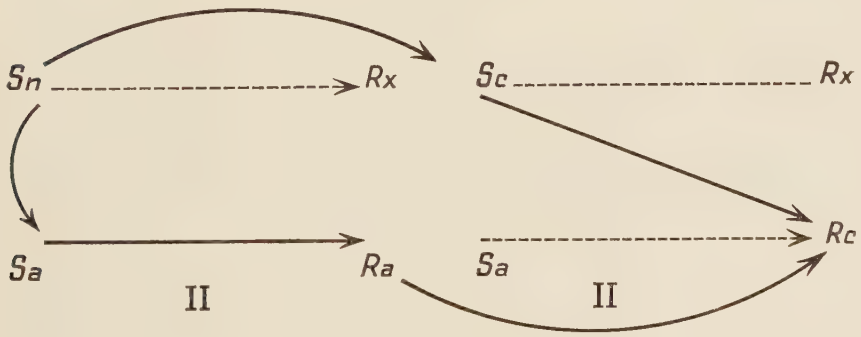
ment analysés et synthétisés. Cela assure la possibilité de l'adaptation déjà très fine aux conditions de la vie. Ce système de signaux est l'*unique* chez les animaux et le *premier* chez l'homme. »

PAVLOV (77 b), p. 121.

2. **Le schéma du conditionnement pavlovien.**

Nous rappellerons pour la clarté de l'exposé le schéma du conditionnement pavlovien.

A un stimulus primitivement neutre Sn correspondant à une réaction Rx, on associe un stimulus absolu Sa, déterminant une réaction absolue Ra. Au bout d'un certain nombre de performances le stimulus neutre Sn a acquis le pouvoir de déclencher seul la réaction absolue Ra. Ce stimulus neutre est alors devenu un stimulus conditionnel Sc et la réaction absolue qu'il peut désormais déterminer une réaction conditionnelle Rc.



Le conditionnement est donc à ce point de vue un « transfert » de pouvoir excitateur vis-à-vis d'une réaction déterminée d'un excitant absolu, c'est-à-dire inconditionnellement efficace, à un excitant primitivement neutre mais qui devient efficace à son tour à condition d'avoir été donné en concomitance plus ou moins parfaite avec l'excitant absolu ou inconditionné. Pour caractériser plus complètement le phénomène on pourrait ajouter que cette efficacité acquise est purement temporaire si elle n'est pas renforcée, c'est-à-dire soutenue, par la juxtaposition répétée du stimulus absolu au stimulus conditionnel. Sinon, le stimulus conditionnel perd peu à peu de sa force et redevient un stimulus inefficace, donc neutre, au regard de la réaction escomptée.

On peut donc considérer que le conditionnement aboutit à la création d'une liaison fonctionnelle nouvelle mais de caractère temporaire entre un excitant et une réaction.

3. **Nature du réflexe conditionné ou : Réaction conditionnelle.**

a) *Une voie nouvelle :*

Le réflexe conditionné, dit M. le Dr Chauchard :

« c'est essentiellement la création d'une voie nouvelle : en associant de façon répétée un réflexe inné, c'est-à-dire une voie inscrite à l'avance dans la structure nerveuse, un mode constitutionnel de fonctionnement de la machine nerveuse et un signal quelconque, il se produit une association de neurones récepteurs du nouveau signal avec les neurones d'exécution du réflexe inné, un branchement qui permettra à ce signal donné seul, de déclencher la réponse. »

P. Chauchard (14 b), p. 14.

Cette « association » de neurones constitue une synapse.

b) *Spécialisation de la liaison temporaire et complexification de celle-ci.*

La liaison temporaire conditionnée peut se spécialiser jusqu'à réaliser en même temps une complexité et une précision remarquables aussi bien de l'excitation conditionnelle que de la réponse de l'organisme.

Cette propriété de la liaison conditionnelle suppose une fonction d'analyse très fine qui est également propre aux hémisphères. Il en résulte une possibilité très étendue d'équilibre entre l'organisme et le milieu.

c) *Nature de l'analyse :*

Pour expliquer l'analyse en tant que processus nerveux Pavlov met en cause plusieurs phénomènes physiologiques.

1. *L'irradiation.*

« La première base de l'analyse est fournie par les terminaisons périphériques de toutes les voies nerveuses afférentes. Chaque conducteur transforme une certaine forme d'énergie (provenant soit du milieu extérieur, soit du milieu intérieur) en processus d'excitation nerveuse qui est ensuite conduit dans un petit nombre de cellules des segments inférieurs du système nerveux et dans les nombreuses cellules spéciales du cortex. »

Pavlov (77 b), ch. XXI, p. 223.

C'est alors que l'excitation nerveuse se diffuse dans un nombre plus ou moins grand de cellules nerveuses du cortex : c'est le phénomène d'irradiation.

Ce phénomène d'irradiation peut être considéré pour l'activité nerveuse supérieure (A.N.S.) comme une généralisation du réflexe conditionné ; consécutivement se produit une « fermeture » du circuit qui limite le processus d'irradiation et le concentre en un petit point des hémisphères.

2. *L'inhibition.*

Un autre processus nerveux fondamental accélère cette concentration : c'est l'inhibition.

Ce double processus, irradiation-inhibition, a été mis en évidence par Pavlov lors de conditionnements à un son déterminé.

Il y a d'abord, pour un son, un réflexe conditionné généralisé. On continue à utiliser ce son en l'accompagnant de l'excitant absolu qui le renforce. Les sons voisins sont au contraire utilisés sans renforcement. Ces derniers perdent de plus plus leur effet conditionné. On peut ainsi aboutir à la différenciation de sons très proches. *Ex.* 500 ps et 498 ps.

Pavlov a appelé ce processus : la différenciation par inhibition. Au cours de ses différentes expériences Pavlov a joué à l'infini sur ces doubles processus d'irradiation et d'inhibition pour obtenir des faits de différenciation de plus en plus ténus. L'inhibition permet la concentration des processus nerveux.

3. *L'induction réciproque :*

La loi de l'induction réciproque complète celles d'irradiation et de concentration des processus nerveux. Elle explique l'effet plus grand de l'excitant conditionné positif lorsqu'il est appliqué immédiatement ou quelque temps après une inhibition concentrée.

4. *Action convergente des phénomènes précités.*

Irradiation, concentration, induction réciproque sont en liaison étroite. Elles se limitent, s'équilibrent, se renforcent mutuellement.

C'est ce qui permet une adaptation précise de l'activité de l'organisme aux conditions du milieu extérieur.

4. Conditions de formation d'une liaison conditionnelle.

Ainsi envisagée, la liaison conditionnelle dépend essentiellement de trois facteurs :

a) *Un facteur opérationnel : la simultanéité :*

La condition fondamentale de la formation d'un réflexe conditionné est la simultanéité, une ou plusieurs fois, d'un excitant indifférent et d'un excitant absolu. Il est préférable que le premier précède le deuxième.

b) *Un facteur neurophysiologique : la capacité d'intégration du récepteur cortical :*

Les possibilités de conditionnement ne sont limitées que par le récepteur cortical et son degré de complexité puisque les réflexes conditionnés sont établis à partir de tous les réflexes inconditionnés et de tous les excitants possibles du milieu intérieur ou extérieur, soit élémentaires soit complexes.

c) *Un facteur biologiquement psychologique : la motivation :*

Le conditionnement nécessite la mise en jeu, chez le sujet, d'un intérêt puissant, vital, c'est-à-dire d'une motivation qui dirige et règle son comportement axé sur un but de telle sorte que l'organisme est préparé à choisir certaines réponses et à en éliminer d'autres.

B) La portée de la théorie pavlovienne

Était-il loisible d'étendre les processus de conditionnement à tous les processus d'apprentissage ou plutôt de réduire tous les processus d'apprentissage à des processus de conditionnement ?

1. Le point de vue de M. le Professeur Piéron (80 a).

Tout en rendant à Pavlov l'hommage qui lui est dû et tout en reconnaissant l'importance de ses travaux, M. le Professeur Piéron estime que celui-ci n'a pas réussi à unifier réellement la psy-

chologie et la physiologie. Bien qu'il ait fait place à la structuration à côté du déterminisme et de l'analyse, Pavlov n'a jamais accepté la conception générale du gestaltisme.

« J'ai, à plusieurs reprises, regretté qu'il (Pavlov) n'ait pas fait l'expérience cruciale mettant en évidence la réalité de l'action propre de la structure dans les combinaisons de stimulations conditionnelles (influence positive ou négative d'un ensemble de stimuli ayant tous individuellement acquis l'influence opposée). En réalité, dans un travail russe non traduit en 1910, Zeliony relatait avoir fait cette expérience cruciale et avec succès ; mais jamais Pavlov, à ma connaissance, n'y a fait la moindre allusion. »

PIÉRON (80 a), p. 10.

A cette critique, M. le Professeur CHAUCHARD répond que Pavlov a parfaitement vu le problème de la synthèse intégrative mais qu'il n'y a rien trouvé de spécifiquement nouveau.

« La synthèse résulte des lois de la neurodynamique, non seulement au cours du déroulement d'un réflexe conditionné mais pendant les interactions de multiples réflexes conditionnés et c'est par dizaines que l'expérimentation pavlovienne groupe dans le temps et l'espace les réflexes conditionnés pour noter leur intégration. La dialectique de l'inhibition et de l'excitation, leurs irradiations, concentrations, inductions réciproques montrent une autorégulation des phénomènes les uns par les autres dans l'unité d'une même structure nerveuse qui fonctionne en totalité, mais une totalité qui groupe des mécanismes élémentaires et non la mythique totalité antiphysiologique des gestaltistes. »

P. CHAUCHARD (14 b), p. 47.

2. **Le point de vue de Merleau-Ponty** (66 a).

Dans son étude fondamentale « *La structure du comportement* » (P.U.F. 1960) MERLEAU-PONTY prend une position nette.

« Les conceptions de Pavlov sont inconciliables avec la pathologie et la physiologie modernes. »

(66 a), p. 97.

Quelques pages plus loin, nous trouvons un développement fort intéressant et qui précise la position de l'auteur.

« Rigoureusement décrit, l'apprentissage n'apparaît d'ailleurs pas comme l'addition aux conduites anciennes de certaines connexions déterminées entre tels stimuli et tels mouvements, mais comme une

altération générale du comportement qui s'exprime dans une multitude d'actions dont le contenu est variable et la signification constante... Un chat dressé à obtenir sa nourriture en tirant sur une ficelle, la tirera, la première épreuve réussie, avec sa patte, mais à la seconde avec ses dents. Si le premier essai heureux a été, comme il arrive souvent mêlé de mouvements inutiles ou d'erreurs partielles, ces accidents disparaîtront des réactions ultérieures. Apprendre ce n'est donc jamais se rendre capable de répéter le même geste mais de fournir à la situation une réponse adaptée par différents moyens. »

MERLEAU-PONTY (66 a), pp. 105-106.

Cette critique s'adresse plus à notre avis aux premiers travaux de Pavlov qu'aux résultats des recherches ultérieures beaucoup plus élaborées.

Lorsque MERLEAU-PONTY déclare que l'excitant « n'est pas une somme de stimuli partiels, car une somme est indifférente à l'ordre de ses facteurs, mais une constellation, un ordre, un ensemble qui donne son sens momentané à chacune des excitations locales », nous pouvons admettre que ce point de vue, exact, n'est pas en contradiction avec ce que suppose la notion de stéréotypes dynamiques.

« Dans un stéréotype dynamique, c'est la succession, dans un certain ordre et à intervalles donnés, d'excitants du monde extérieur et du milieu intérieur, qui détermine la formation du stéréotype dans le système nerveux. »

P. CHAUCHARD (14 b), p. 47.

En fait, si la théorie pavlovienne n'éclaire pas la totalité des phénomènes de l'apprentissage considérés d'un point de vue psychophysiologique, il semble bien que, enrichie par les travaux des continuateurs du maître de la psychologie expérimentale russe, elle n'ait rien perdu de son actualité.

3. **Le point de vue de M. le Professeur Le Ny.**

La position la plus précise et la plus nuancée nous paraît être celle de M. le Professeur LE NY qui, dans la conclusion de son livre « *Le Conditionnement* », P.U.F. 1961 (54), fait le point de l'actualité des théories dérivées des recherches pavloviennes :

« Le conditionnement prend ainsi, aujourd'hui, une place de plus en plus importante dans tous les chapitres de cette psychologie générale objective qui est destinée à remplacer peu à peu la psychologie traditionnelle. L'apprentissage que cette dernière ignorait tota-

lement constitue l'un de ces chapitres parmi les plus importants : il est clair qu'on ne peut en traiter valablement sans emprunter une partie de sa substance au conditionnement ; et l'idée que nous avons ici essayé d'illustrer c'est qu'apprentissage et conditionnement ne sont, en définitive, que deux noms pour une même réalité, pourvu seulement que l'on renonce à enfermer le dernier dans le simple établissement de la réaction conditionnelle classique. »

(54), p. 152.

Quelques lignes plus loin, M. le Professeur Le Ny poursuit :

« Il serait absurde de prétendre que l'activité, la conduite, la pensée des hommes sont « réflexes conditionnés » à la manière de la salivation du chien de Pavlov, mais il est vrai qu'elles sont d'une certaine façon déterminées dans leur apparition et dans leur contenu, qu'elles dépendent des conditions, présentes et passées, individuelles et sociales, dans lesquelles vivent et agissent les hommes ; et ces déterminations ne sont pas, en définitive, d'une nature différente de celles qui régissent le conditionnement. L'activité nerveuse et psychique de l'homme est une : elle comporte des niveaux différents de complexité, une hiérarchie de fonctions, une prééminence de fait et de droit des activités supérieures ; mais cela est tout autre chose qu'une division en deux secteurs, dont l'un serait celui du corps, de la physiologie, du conditionnement et l'autre celui de la substance spirituelle, de la pensée sans loi, de l'indétermination absolue. »

(54), pp. 152-153.

4. **Le point de vue de M. le Professeur G. de Montpellier** (71).

Au symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française — Strasbourg 1956 — dont le thème était : « Le conditionnement et l'apprentissage », M. le Professeur G. de Montpellier, après avoir étudié le problème des relations entre les faits de conditionnement et ceux d'apprentissage, exprime l'opinion suivante :

« A différentes reprises, au cours de ses écrits, Pavlov affirme la réductibilité des phénomènes d'apprentissage en général à ceux du conditionnement. Mais l'interprétation qu'il propose des faits de conditionnement permet difficilement, semble-t-il, d'opérer cette réduction. On peut même se demander dans quelle mesure elle permet d'interpréter correctement les faits de conditionnement eux-mêmes. »

(71), P.U.F., p. 125.

Toutefois, ayant analysé les travaux des théoriciens de l'apprentissage : Miller (68), Konorski (51), Skinner (90), Hull (42), Marquis (96), Hilgard (60) et plus spécialement ceux de Mowrer (74 b-c) et de Toolman (98), il admet que :

« Le processus fondamental en jeu dans le phénomène de conditionnement et dans ceux d'apprentissage — à l'exclusion des faits d'apprentissage strictement moteur c'est-à-dire d'acquisition de nouvelles formes plus ou moins complexes de réactions motrices — nous paraît être en effet celui de la formation de synthèses ou structures cognitives, c'est-à-dire de structures réalisées entre éléments ou événements donnés sur le plan de la perception ou de la représentation.

Les facteurs ou conditions de formation de ces synthèses ou structures seraient d'une part ceux d'appartenance : d'appartenance externe, tout d'abord, telle que la concomitance ou la contiguïté temporelle de présentation, d'appartenance interne ensuite, telle que la similitude, la plus ou moins bonne continuation ou continuité sensorielle ou logique ; ceux de motivation, d'autre part, résultant de la présence de besoins tendant à se réduire ; c'est-à-dire à se satisfaire au contact des éléments mêmes de la situation.

Ce processus fondamental correspond sans doute, pour une part, à celui qu'impliquait déjà la conception de Pavlov et que Maier et Schneirla ont proposé d'appeler une intégration sensorielle ; il correspond plus spécialement encore à celui destiné par Tolman sous l'appellation de sign-gestalt-expectation.

En effet, les structures ou synthèses cognitives réalisées représentent une organisation hiérarchisée dans laquelle les éléments ou événements intégrés ne sont généralement pas seulement en rapport d'appartenance les uns avec les autres, mais en rapport de référence ou de dépendance les uns vis-à-vis des autres. Ceci impliquera l'existence d'événements à valeur biologique relativement dominante, en conséquence de la dominance relative, momentanée ou durable de certains besoins ou tendances. Sur le plan cognitif, le rapport de référence ou de dépendance caractérisant ces structures hiérarchisées prend la forme d'une relation ou fonction de « signal » de la part de certains événements vis-à-vis de certains autres ; c'est sous la forme d'un signal vis-à-vis d'une chose signalée que la référence s'établit. »

(71), p. 142.

Ainsi, pour certains, les recherches nées de travaux de l'école pavlovienne conduisent-elles le chercheur à en rattacher les résultats aux théories des Gestalten ou structures de comportement connues dans la littérature anglo-saxonne sous le terme général de Behaviourisme.

C) Conditionnement et comportement

L'expérimentation de Pavlov a certainement apporté des données dont on avait le plus grand besoin. Il est pourtant difficile d'admettre que ses interprétations fournissent une solution à la totalité du problème de l'apprentissage. Lorsqu'on aborde les problèmes humains, il faut reconnaître que la réalité est bien plus complexe que s'il s'agit d'un animal. Pour l'animal même il est douteux que ses conduites se réduisent toutes à la formation de réponses conditionnées, à plus forte raison pour l'homme.

(Cf. p. 462, citation de Merleau-Ponty).

En fait de l'expérience immédiate l'individu, tout comme l'animal, tire une conduite arbitraire, qui détermine son activité extérieure — une gestalt — ou structure de comportement dont le conditionnement pavlovien, en ce qui concerne les expérimentations fondamentales, ne donne qu'une image extrêmement simplifiée.

C'est l'effort de complexification qu'elles représentent qui donnent aux théories gestaltistes ou behaviouristes leur intérêt.

Depuis les premières remarques de Georges Berkeley sur la perception visuelle jusqu'aux travaux de Wertheimer (104) aboutissant à la découverte du phénomène Phi, nous assistons à la formation de tout un ensemble de théories sur l'apprentissage qui dérivent apparemment d'options tout à fait étrangères à celle de Pavlov.

Toutefois, l'analyse des travaux de Koffka, de Koehler, de Lewin et des lois d'organisation de la Gestalt : loi de ressemblance, loi de proximité, loi de clôture, permet de se demander dans quelle mesure les oppositions que l'on peut constater entre les deux écoles ne sont pas plus apparentes que réelles.

Fondées sur des techniques d'exploration différentes, les interprétations proposées nous paraissent en bien des points convergentes.

C'est dans un souci de synthèse que nous nous permettrons donc de traiter la seconde partie de ce chapitre.

II. LES BASES NEUROPHYSIOLOGIQUES DU CONDITIONNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

C'est l'interprétation des phénomènes neurophysiologiques déterminant l'apprentissage qui permet d'entrevoir comment les

diverses théories que nous venons de rappeler pourraient trouver leur unité. Il nous a donc paru utile d'aborder même superficiellement ce sujet.

a) **La position de Thorndike** (95).

C'est la connexion entre le stimulus et la réponse qui assure l'homogénéité de l'une à l'autre. La réponse du sujet à un stimulus donné dépend de la force de connexion. Mais, quelle est la nature de cette connexion ? C'est cette hypothèse qui conduisit THORNDIKE à envisager le problème des corrélations physiologiques constituant la base matérielle des apprentissages.

Pour THORNDIKE l'apprentissage est une « chaîne » reliant deux neurones ou plus. Les neurones constituent un continuum vivant dans tout le corps qu'ils sillonnent dans toutes les directions. Ils relaient les influx que le monde extérieur déclenche dans les appareils sensoriels vers le système nerveux central. Les neurones qui transmettent cet influx vers les muscles ou les glandes sont appelés efférents. Nous savons mieux maintenant, grâce aux travaux du Professeur Jean DELAY (20), la nature de ces influx. Les neurones sont prolongés par des dentrites qui constituent un lien fonctionnel entre les cellules. Les dentrites se mettent en contact avec l'axone des cellules adjacentes, extension du corps cellulaire nerveux. La liaison dentrite axone - axone dentrite constitue une « synapse » ; l'ensemble composant selon THORNDIKE un système très complexe de stimuli et de réponses.

« Le fond de ma pensée sur les mécanismes physiologiques de l'apprentissage peut être exposé comme suit, indépendamment de toute hypothèse sur la capacité que les terminaisons des neurones ont de se mouvoir. Les connexions qui se forment entre la situation et les réponses sont représentées par les connexions entre les neurones. L'ébranlement ou courant neutre qui affecte l'un des neurones est conduit au suivant à travers leurs synapses. La force ou la faiblesse de la connexion signifie la plus ou moins haute probabilité pour que le même courant passe d'un neurone à l'autre plutôt que par un itinéraire différent. La force ou la faiblesse de la connexion est la condition nécessaire de la synapse. »

E. L. THORNDIKE (95 a), p. 227. Cité par L. P. THORPE et A. M. SCHMULLER (96), p. 50.

b) **Les recherches de M. le Professeur Jean Delay** (20).

Bien qu'elles reposent sur une vision assez simplifiée de la réalité, les hypothèses de THORNDIKE semblent correspondre aux

résultats des recherches modernes sur les structurations neuroniques. Les théories actuelles du Professeur Jean DELAY paraissent leur donner une base scientifique nouvelle.

Toute l'activité cérébrale est fondée sur l'existence de courants électriques qui déterminent les excitations neuroniques et en conditionnent l'activité.

Les synapses assurent la création de circuits nouveaux organisant de nouveaux systèmes de réflexes-réponses. Les basses tensions et les basses fréquences des courants qui parcourent le cerveau ont constitué les deux principales difficultés à les enregistrer. Les techniques modernes, malgré l'obstacle constitué par les fréquences du secteur (50-60 c/s) ayant permis d'identifier ces courants, ont enfin révélé leur importance dans l'activité du cerveau.

Dès lors, le conditionnement a pu apparaître vraiment comme une « voie nouvelle » en dépouillant cette expression de toute sa valeur d'image littéraire pour lui donner sa pleine force d'une réalité physiologique fondamentale.

c) **Synthèse de MM. les Professeurs Fessard et Gastaut** (25).

L'exposé très complet de MM. les Professeurs FESSART et GASTAUT [1] lors du symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française (Strasbourg, 1956), P.U.F. : « *Le conditionnement et l'apprentissage* », prouve à quel point ce qui fut pour THORNDIKE une hypothèse est devenu dans la psychologie actuelle une réalité.

La position des Rapporteurs est claire :

« Nous ne sommes certes pas encore en mesure de tracer dans le détail les chemins anatomiques suivis par les influx nerveux chargés des missions excitatrices ou inhibitrices impliquées dans l'établissement des nouvelles liaisons qui résultent d'un apprentissage par conditionnement, mais il semble que nous puissions considérer les schémas auxquels nous aboutissons aujourd'hui comme singulièrement plus proches de la réalité anatomo-physiologique que ceux dont s'ornent encore nos manuels classiques. »

(25), p.58.

La réalité anatomique est en fait bien plus complexe que ne pouvait le supposer Pavlov. Il fut sage, de son temps, en s'abste-

1. Corrélations neuro-physiologiques de la formation des réflexes conditionnels, p. 11, p. 106.

nant de préciser davantage les mécanismes nerveux mis en cause par un conditionnement. Celui-ci, à l'échelle neuronique, ne pouvait être expliqué en l'état des connaissances de l'époque.

Selon le Professeur FESSARD c'est un pareil souci de sagesse qui le conduit actuellement à

> « s'en tenir à un schéma réticulaire somme toute assez simple. Ce n'est encore qu'une grossière approximation étant donné que nous savons bien qu'un réseau de commutation n'est jamais seul à l'œuvre lorsque fonctionne l'ensemble du système nerveux. »
>
> (25), p. 105.

1. *Nature de la synapse.*

Quoi qu'il en soit, ces travaux permettent de définir la synapse avec beaucoup plus de précision.

Les phénomènes d'apprentissage ne peuvent plus se réduire, au moins chez les êtres adultes, à la croissance de rameaux nerveux terminaux et à la formation de nouvelles synapses. On peut seulement admettre que des connexions synapsiques anatomiquement formées et qui ne sont pas à l'origine fonctionnelles le deviennent par suite de modifications plastiques provoquées par des arrivées successives d'influx nerveux.

Ainsi envisagé, le fonctionnement du conditionnement aux niveaux cortical et infra-cortical n'est pas sans analogie avec celui des grands ensembles électroniques conçus par la cybernétique moderne qui utilisent, pour s'adapter à des problèmes, des connexions évidemment pré-établies mais non fonctionnelles initialement.

2. *Les apports de l'électro-encéphalographie.*

C'est l'électro-encéphalographie, technique complexe s'il en fut, qui a permis ainsi de déterminer avec plus de précision la nature des corrélations neuroniques mises en cause par l'apprentissage et la réalité de leur activité. Les interventions expérimentales ont mis en relief le fait que le territoire cortical n'est pas le siège exclusif du réflexe conditionné. La formation d'une liaison temporaire n'étant pas impossible en l'absence du néocortex.

3. *Les structures neuroniques complexes ou stéréotypes dynamiques.*

Ainsi se sont précisées les notions neuves de structures neuroniques complexes ou montages auxquelles nous avons jusqu'à présent, dans les chapitres précédents, fait souvent allusion.

Il existe dans l'encéphale plusieurs systèmes d'intégration [1] dont trois surtout ont été étudiés.

1° Un système ponto-mésencéphalique, formation réticulaire.

2° Un système diencéphalique qui concerne principalement le thalamus et se compose d'un système associatif thalamus-cortical à connexions bidirectionnelles.

3° Un système associatif cortical, car la découverte des propriétés intégratrices des noyaux gris sous-corticaux ne doit pas faire négliger l'existence de territoires d'association et, par conséquent, d'intégrations dans le cortex même.

Dès lors, une liaison nouvelle peut être conçue comme suit :

1° C'est une fonction nouvelle d'un tissu nerveux préalablement organisé.

2° Cette fonction nouvelle intéresse non pas une succession linéaire de neurones mais un ensemble tridimentionnel, cortical et infra-cortical, lui-même associé à d'autres ensembles constitués de tissus nerveux de nature histologique différente et également mis en cause par le conditionnement.

3° Celui-ci résulte donc non pas de l'activité d'une série de connexions synapsiques mais d'ensembles de séries ayant une « convergence » motrice.

4° Ces réseaux polyneuroniques sont capables de se comporter à la fois comme transmetteurs, intégrateurs et conservateurs d'activités circulantes.

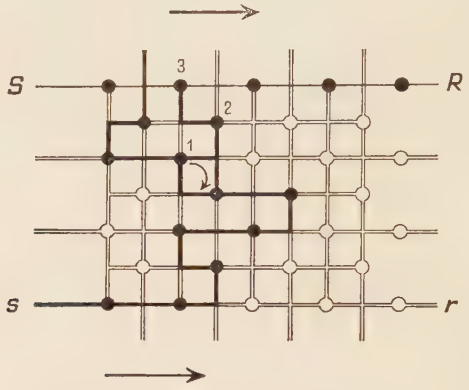
4. *Schéma de la formation d'une liaison neuronique nouvelle :*

Nous reproduisons à la page suivante le schéma et le commentaire proposés par MM. les Professeurs Fessard et Gastaut (25, p. 78) pour concrétiser simplement la formation d'une liaison nouvelle à l'intérieur d'un réseau neuronique ayant les caractères précités.

« Modèle théorique d'un champ S réticulaire de neurones destiné à illustrer de façon aussi simplifiée que possible les propriétés transmissives de ces réseaux. On part de l'idée qu'il y a un (ou probablement plusieurs) neurones sur lequel convergent les signaux venus de S et de s (ici en 1). L'activation et la réactivation cyclique

1. Si le terme « intégration » prend ici un sens et une valeur d'usage différents du sens et de la valeur que nous lui donnons par ailleurs, nous pouvons considérer que le mot est employé ici dans un usage qui représente l'aspect physiologique du phénomène que nous appelons ainsi.

de 1 ouvrent une voie vers 2, et de là vers 3, c'est-à-dire vers les voies effectives de R. On doit naturellement supposer qu'il existe en général baucoup plus de relais intermédiaires. »



Le signal s *doit rejoindre la ligne S ——— R. Le réseau offre un grand nombre de trajets « potentiels » mais « le premier chemin à s'ouvrir sera celui pour lequel les facilitations réalisées par les répétitions et les convergences auront été le plus efficaces. Les répétitions ont permis aux signaux venus de S et de s de pénétrer plus ou moins profondément au sein du réseau. Il en résulte qu'un certain nombre de neurones de ce réseau recevront alors fatalement des signaux convergents provenant des deux sources. Cela est possible dès la première stimulation.*

« Soit en 1 un de ces neurones suppose recevoir la séquence de signaux chronologiquement la plus favorable du point de vue de la facilitation (des décalages temporels importants et variés s'introduisant du fait de la lente progression des influx dans ce réseau polysynaptique) ; ce neurone pourra alors se décharger, faire partir éventuellement une activité circulante, et aussi envoyer des influx vers d'autres neurones, dont certains, activés en même temps par les signaux d'origine inconditionnelle deviendront à leur tour des centres de rayonnement. Finalement, à mesure que l'on approchera ainsi de la voie inconditionnelle, les chances de recevoir aussi des signaux facilitateurs provenant de cette voie se multiplieront.

Il se trouvera bientôt un neurone comme celui indiqué en 2, dont une collatérable viendra activer un des neurones de la chaîne principale (chaîne de projections secondaires plus particulièrement affectées en S) et ainsi pourra s'effectuer la réponse R sous la seule incitation du stimulus conditionnel s. »

(25), pp. 79-80.

d) **Unité de conception des mécanismes cérébraux.**

Dans les perspectives nouvelles ouvertes par les plus récentes recherches s'affirme une unité des processus cérébraux. Des conditionnements classiques du type Pavlovien, et relatifs à des réactions neuro-végétatives, aux conditionnements instrumentaux réalisés par Konorski (51) et aux travaux d'Ivanov Smolenski (45), se dégage une conception identique du conditionnement. Celui-ci n'est plus le résultat d'une corrélation neuronique linéaire mais de structures neuroniques complètes et tridimentionnelles qui intéressent non seulement le cortex mais les tissus nerveux infra corticaux.

Grâce notamment aux travaux de LAPICQUE (53) sur les chronasies nerveuses la synapse qui était pour THORNDIKE (95) une vue de l'esprit prend une réalité histologique dont le schéma du Dr FESSARD — noté p. 470 — ne donne qu'une idée très simplifiée.

e) **Appellations différentes et conceptions voisines.**

Des « stéréotypes dynamiques » des continuateurs de Pavlov aux « structures » de comportement des Gestaltistes, il y a plutôt une différence de dénomination qu'une différence de conception.

De ce fait, les critiques formulées par MERLEAU-PONTY et rapportées p. 462 sont grandement atténuées. Les phénomènes d'irradiation facilitent des voies multiples qui permettent, devant un stimulus conditionnel déterminé, des réponses diverses par leur réalisation mais identiques quant à leur objet. Ce sont les résultats des phénomènes de généralisation et de transfert qui accompagnent, dans la réalité des architectures neuroniques, tout conditionnement.

f) **Complexité de la base neurophysiologique du langage.**

C'est dans cette conception élargie du conditionnement pavlovien classique que doivent se situer les interprétations relatives à l'élaboration du second système de signalisation.

L'acte verbal n'est pas simple comme un geste automatique résultant d'un conditionnement à un signal non élaboré.

Il suppose la coordination étroite des influx nerveux provenant de diverses voies afférentes : voie auditive, voie visuelle et efférentes : voie idéo-motrice, articulation ou écriture, mettant

en cause une multiplicité de commandes neuromotrices étroitement coordonnées et synchronisées.

Dans l'ensemble, les architectures neuroniques qui permettent des comportements aussi élaborés doivent être conçues comme des montages à double sens parcourus par des influx opposés selon que le sujet se trouve dans une situation passive d'écoute ou active d'émission.

Le langage suppose donc la mise en jeu de moyens émetteurs et de moyens récepteurs qui doivent être accordés entre eux.

CHAPITRE II

L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE ENVISAGÉE COMME UN APPRENTISSAGE

I. La position théorique.

a) La position de Pavlov.

b) Permanence de cette position chez les héritiers de la pensée de Pavlov.

c) Conséquence de cette position.

1. *L'acquisition du langage est un apprentissage.*
2. *Cette acquisition est un cas particulier de la formation des liaisons conditionnelles.*
3. *L'originalité de ce nouveau type de liaison réside dans sa complexification.*

d) L'interprétation de M. le Professeur Le Ny.

e) Réalité neuro-physiologique d'une réponse verbale.

f) De la langue maternelle a la langue seconde.

g) Qu'est-ce que la commande motrice verbale ?

1. *Point de vue d'ensemble.*
2. *Disponibilité et code.*
3. *Conditions de formation des stéréotypes.*
   a) la contiguïté,
   b) la répétition,
   c) renforcement et répétition,
   d) complexification propre au langage,
   e) valeur auto-stimulante des éléments de la chaîne verbale.
4. *Nécessité d'une fonction coordinatrice.*
5. *Réalité neuro-physiologique de cette fonction coordinatrice.*

II. Les données anatomiques et physiologiques.

a) Point de vue d'ensemble.

Différence fondamentale entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue seconde.

b) Les bases neuro-physiologiques.

1. *Relations du conscient et de l'automatique.*
2. *Les travaux de M. le Professeur Penfield.*
   a) Cartographie des centres du langage.
      1. Au niveau du cortex :

a) Mécanismes moteurs du langage.
b) Mécanismes du langage idéationnel.

2. Au niveau infra-cortical :
Système coordinateur.

b) Mise au point d'ensemble.

1. Les structures neuroniques acquises.
2. Le fonctionnement.

a) La prise de conscience.
b) La sélection des concepts.
c) La connexion.

c) SITUATION DU SUJET ENGAGÉ DANS L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE.

1. *Ce que l'acquisition antérieure suppose.*
2. *Ce que la nouvelle acquisition suppose.*

a) L'organisation de la perception.
b) L'organisation de la réponse.
c) Caractère identique des mécanismes de réception, conceptualisation, émission.

3. *L'interprétation de von Woerbom.*
4. *L'interprétation de Wheeler.*
5. *Conformité de l'apprentissage verbal avec cette interprétation.*

I. LES POSITIONS THÉORIQUES

a) **La position de Pavlov :**

Pavlov considérait le langage comme un second système de signalisation :

« On peut admettre que chez l'homme, dans les lobes frontaux (beaucoup plus développés que chez les animaux) apparaît un autre système de signalisation — qui exprime ou symbolise le premier système — au moyen de la parole, des excitations des organes de la parole. Nous introduisons donc ici un nouveau principe de l'activité nerveuse : l'abstraction et la généralisation de signaux innombrables du premier système et, sur ce plan nouveau, une nouvelle analyse et une nouvelle synthèse de ces signaux généralisés. »

PAVLOV (77 b), p.121.

b) **Permanence de cette position chez les héritiers de la pensée de Pavlov.**

Ce point de vue est maintenu jusqu'à maintenant par les héritiers de la pensée de Pavlov, en particulier par M. le Professeur LEONTIEV.

« L'autre aspect du processus, non moins important, est que l'action avec le mot mène à l'abstraction des propriétés des objets que l'on compare et à leur fixation dans la signification du mot, c'est-à-dire à la prise de conscience de ces propriétés.

Ici une remarque qui touche à l'interaction de l'objet et du mot, autrement dit des signaux du premier et du deuxième systèmes de signalisation. Dans le cas le plus simple d'acquisition du mot, l'on voit très nettement que le mot n'acquiert une signalisation qu'à travers ses liaisons avec les objets. Ainsi la source du contenu qui se reflète dans la signification du mot réside non pas dans le mot mais dans la réalité signifiée. »

A. N. Leontiev (55), pp. 179-180.

Et M. le Professeur P. Chauchard :

« Rien dans la physiologie élémentaire ne différencie le second système de signalisation du premier ; il s'agit toujours de lois de la neurodynamique et le mot apparaît comme une variété spéciale de réflexe conditionné secondaire ; c'est-à-dire de signal greffé non sur un réflexe absolu mais sur un signal conditionné, mais, comme le dit Pavlov, le mot est quelque chose de nouveau sans commune mesure avec les autres signaux greffés les uns sur les autres parce qu'il prend un caractère de généralité et d'autonomie que n'ont jamais les autres signaux qui ne déclenchent de réactions que pour l'étroit conditionnement qui a été réalisé ; au contraire, le mot remplace l'objet dans toutes les circonstances sans aucun rapport avec les situations de conditionnement. Le mot apparaît ainsi comme un signal de signal. »

P. Chauchard (14 b), p. 160.

c) **Conséquence de cette position.**

1. *L'acquisition du langage est un apprentissage.*

Il découle de ce point de vue que les processus d'acquisition du langage se ramènent pour ceux qui le défendent à un apprentissage, c'est-à-dire pour le sujet à un processus d'acquisition d'une expérience individuelle de comportement qui équivaut sur le plan physiologique à la formation de nouvelles liaisons conditionnelles.

2. *Cette acquisition est un cas particulier de la formation de liaisons conditionnelles.*

Poursuivant ce raisonnement jusqu'au bout on doit admettre qu'il est abusif de parler d'une physiologie propre au langage. Les

centres considérés comme centres de langage sont des spécialisations de centres praxiques et gnosiques existant déjà chez l'animal.

Pour ces théoriciens le langage n'est donc qu'un cas particulier des réflexes conditionnés.

3. *L'originalité de nouveau type de liaison réside dans sa complexification.*

Ainsi, l'apprentissage appliqué à notre problème particulier est la connexion complexe de millions de neurones qui crée dans le cerveau des conduites d'influx des systèmes afférents aux systèmes efférents et qui assure l'automaticité de la parole.

M. le Dr Chauchard ne se rattache-t-il pas à ce point de vue lorsqu'il affirme qu'un mot :

« ce n'est pas quelque mystérieuse substance en réserve dans un neurone, c'est un certain aspect de relations fonctionnelles entre des millions de neurones. »

(14 a), p. 60.

Le stéréotype dynamique ne se réduit pas à un réflexe. C'est un système, un ensemble de réflexes qui se succèdent dans un ordre et avec une intensité variable, sous une forme en quelque sorte stéréotypée.

La complexité des systèmes neuroniques qui doivent s'élaborer permet d'autre part de considérer que les vues des psychologues du comportement ne sont pas contradictoires avec celles des physiologues plus ou moins héritiers de la pensée de Pavlov.

Les stéréotypes dynamiques sont des fonctions du cerveau et l'on ne localise pas une fonction. Ceci réconcilie le point de vue gestaltiste avec l'école pavlovienne.

d) L'interprétation de M. le Professeur Le Ny :

Le caractère complexe des liaisons propres au second système de signalisation conduit M. le Professeur Le Ny aux remarques suivantes qui nous semblent d'un grand intérêt.

« Que sont ces « signaux de signaux » ? Leur formation ne doit nullement être conçue à la façon du réflexe conditionné de second ordre, comme la simple addition d'un nouveau chaînon à une liaison préexistante ; ils constituent en fait une structure nouvelle, un second système de signalisation ; ici — on ne le remarque pas assez — le mot « système » (en russe sistema) doit être pris dans son sens fort :

il indique qu'il existe entre les éléments (signes et rapports verbaux) une multitude d'interconnexions complexes qui en font un réseau très compliqué de liaisons et d'actions réciproques ; c'est bien une structure. La conception de Pavlov a aussi le mérite de souligner le parallélisme entre le langage et la réalité non verbale, celle des stimuli directs qui constituent le premier système de signalisation ; parallélisme est ici un mot quelque peu inexact, car ce sont aussi des relations multiples et complexes qui agissent entre les éléments du langage et les événements ou objets du monde réel ; mais il n'est pas inutile de constamment se souvenir que langage et pensée ne doivent jamais être envisagés seulement en eux-mêmes, pour eux-mêmes ; ils doivent toujours être rapportés à la réalité dont ils sont en quelque sorte le « reflet ».

J. F. Le Ny (54), pp. 137-138.

e) **Réalité neurophysiologique d'une réponse verbale :**

Nous pouvons entrevoir ainsi comment s'exécute une réponse verbale à partir d'un signal externe qui peut être soit la perception immédiate du réel — en fonction du milieu dans lequel se trouve le locuteur — soit la perception d'un ensemble de signaux verbaux émis par un tiers et dont la synthèse sémantique a été élaborée par le sujet récepteur avant que ne se déclenche et s'organise sa propre réponse.

En fait, c'est le cerveau dans sa totalité qui élabore l'activité verbale. S'il y a des voies électives que la pathologie a pu isoler — Travaux de M. le Pr. Penfield (79) — elles peuvent toujours être remplacées par des trajets de substitution.

« Il n'y a donc qu'une aphasie vraie qui est celle consécutive au trouble du langage intérieur, ce langage intérieur étant lui-même soutenu et élaboré par une systématisation infiniment complexe, par une mélodie cinétique (voir Monakow) à laquelle il serait vain de chercher une localisation puisqu'elle met en jeu l'activité du cerveau tout entier. »

I. et A. Delmas (21), p. 162.

A côté des centres praxiques qui élaborent les gestes de la parole existent certainement, étroitement interconnectés avec les précédents, des centres gnosiques qui constituent l'étage de l'élaboration intellectuelle.

Si l'on doit admettre une certaine prééminence de l'hémisphère droit chez les droitiers, du gauche chez les gauchers, cela n'exclut absolument pas que la totalité du cerveau soit intéressée par l'acte verbal.

Enfin, le corps strié, étroitement connecté avec l'écorce, représente le centre susceptible de réaliser la syntomie des organes pneumo-pharyngo-laryngo-buccaux.

Par ailleurs, l'anatomie nous fournit la preuve que les sièges cérébraux de l'élaboration de l'acte volontaire sont également interconnectés avec les zones qui organisent l'acte automatique.

M. le Professeur P. CHAUCHARD résume nettement les conséquences de cette situation anatomique en précisant que :

« Chaque fois qu'on semble tenir un phénomène qui paraît l'équivalent d'un fait physiologique conscient, on s'aperçoit qu'il se produit aussi dans des conditions d'automatisme éliminant toute conscience. »

(14 b), p. 92.

f) **De la langue maternelle à la langue seconde.**

Ainsi pouvons-nous en déduire que non seulement, comme nous l'indique la pathologie (cf. Livre I, ch. 3, 2e partie) l'acquisition de la langue maternelle aboutit à l'élaboration de structures doubles, automatiques et volontaires mais la langue seconde également.

Les théories de Pavlov conduisant à la notion de stéréotypes dynamiques et trouvant leur illustration physiologique dans les recherches de SHERRINGTON (88) sur les patterns-spatio-temporels ou celles de LAPICQUE (53) sur les chronaxies et les aiguillages nerveux nous permettent de saisir les modalités de l'élaboration de ces circuits et de cerner par conséquent les réalités physiologiques de l'apprentissage. Les psychologies du comportement qui ont pu paraître opposées un certain temps au pavlovisme, mais qui débouchent en fait sur des notions similaires, nous permettront, elles, de saisir les rapports entre les montages volontaires et automatiques dans des situations d'activité verbale et principalement de perception.

g) **Qu'est-ce que la commande motrice verbale ?**

1. *Point de vue d'ensemble.*

Si nous considérons le problème sous l'aspect que nous avons précédemment déterminé, à savoir : la connaissance d'une langue seconde, il nous faut admettre que la connaissance de cette langue seconde suppose une adaptation complexe du sujet à l'analyse des

informations perceptives obtenues grâce au premier système de signalisation en fonction des « modèles » de la langue seconde qui constitue, par rapport à la langue maternelle « second système de signalisation », en quelque sorte, un « troisième système de signalisation ».

Ce troisième système de signalisation, qui n'est rendu possible que parce que le sujet a antérieurement maîtrisé le second, suppose une disponibilité immédiate de structures linguistiques nouvelles.

2. *Disponibilité et Code.*

Cette disponibilité suppose évidemment l'apprentissage d'un code déterminant la formation de ces stéréotypes dynamiques.

Les études faites sur les processus d'apprentissage instrumental mettent en lumière les conditions de formation de tels stéréotypes et le jeu de leurs fondements physiologiques.

3. *Conditions de formation des stéréotypes.*

a) *La contiguïté :*

La condition fondamentale est la contiguïté temporelle du stimulus neutre et du stimulus inconditionnel. Le stimulus neutre devant, selon Pavlov, précéder le stimulus absolu.

b) *La répétition :*

La seconde condition est la répétition de la performance jusqu'au moment où le stimulus neutre devenu conditionnel suffit seul à déclencher la réaction déterminée auparavant par le stimulus absolu.

c) *Renforcement et Répétition :*

Le stimulus absolu tout au cours de l'apprentissage constitue un renforcement.

C'est la répétition qui permet sur le plan physiologique la consolidation des synapses initiales, résultat des processus d'irradiation et d'inhibition qui ont déterminé pour l'influx nerveux les aiguillages les plus efficaces. La théorie de M. le Professeur LAPICQUE, sur les chronaxies, les démonstrations de MM. les Professeurs FESSARD et GASTAUT rappelées plus haut (pp. 467 et suiv.) montrent que ce point de vue est fondé.

d) *Complexification propre au langage :*

En ce qui concerne le langage, le schéma initial se complexifie à l'infini du fait que les stimuli perceptifs qui déterminent la

réponse verbale sont également complexes, comme nous l'avons dit plus haut.

e) *Valeur auto-stimulante des éléments de la chaîne verbale :*

D'autre part, la réponse verbale est elle-même constituée d'une série de signaux particuliers ou unités de la première et de la seconde articulation — selon la terminologie de M. le Professeur MARTINET. A un stimulus visuel global ou sonore global, perçu par le sujet, la réponse de celui-ci qui peut être soit active (situation d'émission orale ou graphique), soit passive (idéation, compréhension, situation de réception) doit être conçue d'abord comme une disponibilité globale non analysée qui s'organise en chaîne d'éléments associés dont chacun sert de stimulus au suivant. Soit une réponse verbale constituée de x unités phonémiques :

la première détermine la seconde et ainsi de suite selon le schéma :

$s_1 \rightarrow r_1$ $(r_1 = s_2)$ $S_2 \rightarrow r_2$ $(R_2 = s\ 3) \rightarrow s_3 \rightarrow r_3$ et ainsi de suite.

Ou plus exactement, en nommant chacun des éléments composants par une lettre, afin de dégager le mécanisme répété de synthèse qui accompagne chacune des opérations :

a → (détermine) b : [a + b] → c : [a + b + c] → d
[a + b + c + d] → e et ainsi de suite, chaque combinaison et chaque enchaînement étant déterminés :

1) par la disponibilité globale ou intention directrice ;

2) par les contraintes qui résultent des protocoles de la langue.

Émission et réception constituent des processus identiques mais se réalisent dans des sens opposés.

4. *Nécessité d'une « fonction coordinatrice ».*

La reconstitution d'une telle mélodie dynamique suppose la disposition de montages neuroniques très nombreux et dont l'organisation correcte nécessite une fonction coordinatrice.

5. *Réalité neurophysiologique de cette fonction coordinatrice.*

Depuis la découverte, par RAMON Y CAJAL, du neurone, la connaissance de l'anatomie du cerveau a fait de grands progrès.

De 1923 à 1928, L. et M. LAPICQUE (53) s'attachaient à démontrer l'existence d'un centre basilaire régulateur des aiguillages nerveux par auto-régulation réflexe de la polarisation neuronique.

P. et J. CHAUCHARD (14) montrèrent en 1941 le rôle de ce centre dans la physiologie du sommeil.

M. le Professeur PENFIELD (79), dès 1936, dans un article intitulé : « Le cortex cérébral et la conscience » [1] formulait dans ses conclusions l'opinion suivante :

« Toutes les régions du cerveau peuvent fort bien être impliquées dans les processus conscients normaux, mais le substratum indispensable de la conscience est situé en dehors du cortex cérébral, non dans le nouveau cerveau, mais dans l'ancien... probablement dans le diencéphale. »

En conclusion, les auteurs de « Langue et mécanismes cérébraux » W. PENFIELD et LAMAR ROBERTS précisent :

« Il est évident que le cerveau doit posséder un mécanisme central de coordination et d'intégration. »
(78), p. 18, P.U.F., 1963.

Dans la seconde partie de ce chapitre nous allons nous efforcer de préciser ces données anatomiques et physiologiques.

II. LES DONNÉES ANATOMIQUES ET PHYSIOLOGIQUES

A) **Point de vue d'ensemble.**

Différence fondamentale entre l'acquisition de la langue maternelle et celle de la langue seconde :

Chez l'enfant qui apprend l'usage de sa propre langue, la formation des stéréotypes dynamiques répond aux conditions que nous venons de mettre en relief par une sorte « d'effet naturel du milieu ». De ce fait, l'automatisme se réalise pour ainsi dire avant le volontaire en ce sens que l'enfant ne prend conscience de sa langue que bien plus tard quand il dispose déjà de réponses verbales qui correspondent à toutes les situations de sa vie sociale et mentale propre, donc à tous ses besoins. Ce n'est pas le cas de l'adulte qui apprend une langue seconde.

Le volontaire et le conscient précèdent l'automatisme et le

1. The Harvey Lecture, New York Academy of Medicine, PENFIELD, 1938.

facteur intellectuel a au départ — comme nous l'avons montré — une importance prépondérante.

Tout le problème de l'apprentissage se ramène donc au passage de l'usage volontaire à la disponibilité d'une réponse verbale automatique. C'est évidemment la formation des stéréotypes dynamiques qui détermine ce passage par le fait que toute activité nerveuse consciente se produit également dans des conditions d'automatisme éliminant toute conscience.

B) **Les bases neurophysiologiques.**

1. Relations du conscient et de l'automatique.

Mais ce passage lui-même du conscient à l'automatique met en cause le système d'intégration diencéphalique dont nous avons parlé précédemment (cf. p. 469).

Les données physiologiques actuelles permettent d'entrevoir l'économie d'un tel système.

On ne peut plus opposer comme naguère la base de l'encéphale, régulatrice des automatismes, et le cortex, siège des réactions psychiques conscientes et volontaires.

« Les aires sous-corticales de substance grise servent au moyen de leurs fibres de projection à coordonner et à utiliser les activités fonctionnelles d'aires corticales et à intégrer cette activité à celle du reste du cerveau. Les faisceaux d'association trans-corticale sont importants sans doute, mais ils ont certainement une importance moins essentielle que l'intégration sous-corticale. »

W. Penfield, L. Roberts (78), p. 221.

Ainsi l'opposition sur laquelle se fondait la distinction entre le conscient et l'inconscient n'a plus lieu d'être.

« On ne peut pas opposer radicalement la base et l'écorce en y voyant la distinction de l'inconscient et du conscient ; on ne peut pas distinguer entre une régulation basilaire et une commande corticale. Il existe tout d'abord une régulation, une commande centrale qui assure l'intégration complexe de messages auto-régulateurs rétroactifs qui permettront, en modulant l'activité neuronique, des aiguillages adaptés aux besoins. Il s'agit du centre de la subordination dont on sait aujourd'hui, confirmant dans l'expérimentation de Magoun la découverte de Lapicque, qu'il s'agit de neurones spéciaux, les neurones de la formation réticulaire excitatrice ou inhibitrice qui remonte du bulbe au diencéphale et centralise certains messages sensitifs dans un but non informatif mais régulateur,

formation qui tient sous son contrôle les appareils d'exécution et de régulation que sont les centres toniques comme noyau rouge, cervelet et olive bulbaire et dont la partie diencéphalique a une importance spéciale pour le fonctionnement cérébral ; des neurones subordinateurs réticulaires accessoires réunissant sur eux des convergences sensitives variées se trouvent dans l'écorce cérébrale ou la moelle. »

P. CHAUCHARD (14 b), p. 175.

Se trouvent dépendre de ce centre deux systèmes d'intégration de la conduite :

1° Le système de l'intégration inconsciente ;

2° Le système de la prise de conscience.

Ces deux systèmes reposent sur la même organisation de stéréotypes neuroniques qui supposent des circuits compliqués dans la base et dans l'écorce, fonctionnant en synchronie et sans barrière anatomique. Toutefois le fonctionnement conscient est plus purement cortical, n'atteignant que secondairement la base. Le fonctionnement inconscient comprend non seulement la base mais une bonne partie du fonctionnement cortical.

M. le Professeur CHAUCHARD, dont nous résumons ci-dessous l'argumentation, considère que :

« cette importance de l'écorce pour les automatismes inconscients est l'acquisition fondamentale récente de la neuro-physiologie...

» à la faveur d'interrelations constantes entre centre régulateur de Lapicque-Magoun et neurones responsables de l'activité nerveuse cortico-basilaire, il se produit des variations incessantes de l'équilibre entre les deux domaines conscient et inconscient, tantôt la prise de conscience s'accroissant et tendant à gagner en maîtrise sur une plus grande partie de l'activité corticale et tantôt le domaine de l'inconscient empiétant par suite d'une diminution de conscience. »

P. CHAUCHARD (14 b), pp. 176-177.

2. LES TRAVAUX DE M. LE PROFESSEUR PENFIELD.

A) *Cartographie des centres du langage.*

Les travaux de M. le Professeur PENFIELD sur les aphasies et leur traitement chirurgical, la technique très particulière et très précise qu'il a mise au point pour l'exploration du cerveau par

stimulation électrique l'ont conduit à dresser une cartographie des centres du langage qui précise les vues de M. le Dr CHAUCHARD.

M. le Dr PENFIELD discerne [1] :

1) *Au niveau du cortex.*

a) Mécanismes moteurs du langage.

L'exploration électrique du cortex d'hommes et de femmes conscients permet de déterminer que la vocalisation peut être provoquée par stimulation de l'hémisphère droit ou gauche « en un endroit du gyrus rolandique précentral intermédiaire à ceux qui fournissent les réponses motrices de la main et de la gorge ».

Toutefois, les vocalisations peuvent être la réponse :

« d'une petite zone située entre celles qui donnent des mouvements de la partie supérieure de la face et des mouvements des lèvres. »

(78), p. 214.

Enfin la vocalisation peut être provoquée par stimulation de l'aire motrice supplémentaire de chaque côté.

Il y a donc quatre aires corticales déterminant la vocalisation.

Les étendues relativement grandes des aires de la bouche et de la voix ont peut-être une relation avec le langage.

Il paraît évident que le contrôle cortical de la voix, y compris les mouvements articulatoires et la vocalisation, est situé entre les deux aires principales du langage idéationnel, l'une en arrière et l'autre en avant.

Il semblerait que ces aires rolandiques du contrôle de la voix puissent servir pour le langage, quel que soit l'hémisphère impliqué.

b) Mécanismes du langage idéationnel.

Trois aires ont été circonscrites :

— Une aire étendue dans la région temporelle postérieure et pariétale postéro-inférieure.

— Une aire de petites dimensions dans la partie postérieure de la troisième circonvolution frontale en avant de l'aire motrice du contrôle de la voix.

— Une partie de l'aire motrice supplémentaire, dans la scissure interhémisphérique, juste en avant de l'aire motrice rolandique du pied.

1. Nous résumons ici les données essentielles des pages 214-221 de *Langage et mécanismes cérébraux*. W. PENFIELD et L. ROBERTS, P.U.F., 1963 (78).

« Pour être bref, on peut s'y référer en les appelant : aires corticales postérieure, antérieur ou supérieure ou aire de Wernicke, aire de Broca et aire supplémentaire du langage. »

(78), p. 218.

Pour conclure :

« Le mécanisme moteur du langage dépend normalement du mécanisme cortical du contrôle de la voix, situé dans la bande motrice rolandique des deux hémisphères. Mais si l'une de ces aires motrices est détruite, l'autre en vient à assumer le rôle des deux.

» Le mécanisme idéationnel du langage est organisé pour fonctionner dans un seul hémisphère. Les trois aires corticales y prennent part dans des conditions normales. Lorsqu'une de ces aires ne fonctionne plus une aphasie se développe. Après exérèse de l'aire supérieure, le langage revient rapidement à la normale. Après exérèse de l'aire antérieure, le langage revient parfois, peut être toujours vers la normale. L'aire postérieure est indispensable à un langage normal. »

(78), pp. 219-220.

2) *Au niveau infra-cortical.*

Système coordinateur.

Concluant l'étude des zones motrices et des zones d'élaboration du langage idéationnel ; MM. les Professeurs PENFIELD et ROBERTS estiment que :

« Il doit exister dans l'hémisphère dominant un mécanisme fonctionnel unique qui met en jeu les trois aires corticales du langage et il paraît probable qu'un centre sous-cortical assume un rôle très important dans ce mécanisme. »

(78), p. 220.

Plus loin, p. 223, ils précisent leur pensée :

« Nous proposons à titre d'hypothèse pour le langage que les fonctions des trois aires corticales du langage, chez l'homme sont coordonnées par des projections de chacune d'elles sur des portions du thalamus et que, grâce à ces circuits, de quelque manière, le langage est élaboré. » [1]

W. PENFIELD (78), p. 223.

1. Comme appui de ce point de vue, les auteurs citent l'observation de sujets ayant subi des exérèses corticales. « Puisque toutes ces exérèses des circonvolutions entourant les aires du langage ne provoquent pas d'aphasie, il paraît raisonnable de conclure que l'intégration fonctionnelle de ces aires doit dépendre de leur connexion avec quelque zone sous-corticale commune. »
W. PENFIELD et L. ROBERTS (78), p. 227.

B) *Mise au point d'ensemble.*

1) *Les structurations neuroniques acquises.*

L'activité verbale dépend bien de vastes aires corticales coordonnées par des connexions profondes du système centre encéphalique. En fait, cette activité intéresse tout le cerveau.

Les architectures neuroniques fonctionnelles qui s'établissent au cours de l'apprentissage ne sont possibles que parce que les cellules nerveuses s'habituent rapidement au passage de l'influx selon des aiguillages que constituent les stéréotypes dynamiques.

W. Penfield et L. Roberts considèrent que :

« cette aptitude explique l'établissement de tous les réflexes conditionnés. »

W. Penfield et L. Roberts (78), p. 247.

Ces structurations neuroniques étant établies on peut admettre que le cerveau fonctionne ainsi.

2) *Le fonctionnement.*

a) La prise de conscience qui doit être antérieure à la possibilité de parler et d'écrire :

« dépend du passage des potentiels neuronaux à travers les circuits multiformes d'un système centre encéphalique. La complexité infinie de ce système dans le tronc cérébral supérieur et ses connexions avec le cortex sont bien au-delà de nos possibilités actuelles de représentation visuelle. »

(78), p. 248.

b) La sélection des concepts est assurée grâce au système centre encéphalique.

« L'activation de chaque concept qui en résulte, fait à son tour appel aux dispositifs de mots correspondants par une action réflexe automatique acquise. A la suite de cela, le système centre encéphalique lance le courant organisé d'influx qui aboutit à parler ou à écrire. »

W. Penfield et L. Roberts (78), p. 250.

c) La connexion entre le mécanisme du langage et le mécanisme des concepts est réflexe et automatique.

« Ainsi, un sujet qui écoute un autre parler peut suivre les mots tout en ignorant les concepts ou il peut s'attacher aux concepts dont

les mots sont les symboles et ignorer les mots. Si l'auditeur est bilingue il peut ne pas remarquer quelle langue a employé celui qui parle. »

W. PENFIELD et L. ROBERTS (78), p. 250.

C) Situation du sujet engagé dans l'acquisition de la langue seconde :

Ce long détour par la physiologie nous ramène à notre propos essentiel. Considérons un sujet qui acquiert une seconde langue.

1. *Ce que l'acquisition antérieure représente :*

Il dispose déjà, du fait de son entraînement à la langue maternelle, d'un système infiniment complexe d'interconnexions entre le mécanisme du langage et le mécanisme des concepts. Ne revenons pas sur l'aspect génétique de ces ensembles. On peut admettre sans gêne, comme le propose M. le Docteur CHAUCHARD [1], que c'est le langage qui a conduit aux concepts et à la conscience.

2. *Ce que la nouvelle acquisition suppose :*

L'acquisition de la langue seconde suppose l'organisation d'un nouveau système d'interconnexions automatisées : perception-concept-langue qui doit progressivement se stabiliser.

L'automatisation se réalisera :

a) au niveau des mécanismes moteurs du langage ;

b) au niveau des mécanismes idéationnels du langage.

A l'un et à l'autre de ces deux niveaux l'automatisation sera assurée par l'organisation et la complexification de stéréotypes dynamiques — structures neuroniques coordonnées par synapses — dont l'activité et particulièrement l'ordre de succession supposent l'interaction du système coordinateur et régulateur diencéphalique.

Le caractère physiologique de cette acquisition nous paraît ainsi nettement mis en lumière.

Les processus de construction des architectures neuroniques et de leur automatisation reposent sur l'analyse des stimuli qui les déterminent et les déclenchent ensuite. Cette analyse pose un premier problème :

— celui de l'organisation de la perception.

1. Le langage et la pensée, P.U.F., pp. 67 et suivantes (14 a).

Mais ces « architectures neuroniques » sont utilisées non seulement pour l'idéation du message sensoriel perçu mais aussi pour l'élaboration de la réponse verbale éventuelle. Cette élaboration pose un second problème :

— celui de l'organisation de la réponse :

a) *L'organisation de la perception :*

Les phénomènes perceptifs qui déclenchent les « architectures neuroniques » précitées peuvent être dûs :

— soit à la situation du sujet dans un milieu physique particulier :

« Je suis dans une rue, je regarde ce qui se passe autour de moi, et des formules verbales qui correspondent à la situation naissent à mes lèvres »

— soit à la situation du sujet dans un milieu social où il reçoit directement les messages verbalisés émis par autrui.

Dans la première situation ce sont tous les canaux perceptifs du sujet : vision, audition, odorat, toucher, représentation spatio-temporelle qui se trouvent mis en cause.

Dans la seconde c'est surtout le canal auditif qui est concerné.

Dans les deux cas se pose le problème de l'intégration de messages sensoriels qui ressortissent à tel ou tel canal.

Héritiers de la pensée gestaltiste, les psychologues du comportement considèrent que les perceptions ainsi reçues s'organisent en forme correspondant à des structures de comportement préalablement emmagasinées dans la conscience.

Cette conception de l'intégration perceptive nous paraît conforme à ce que nous avons constaté de l'influence du substrat dans l'usage de la langue seconde. C'est parce que le sujet « verbalise » une situation perçue donnée, en fonction des schèmes préalablement établis par l'usage de la langue maternelle, qu'il est gêné par tout processus de verbalisation visant à organiser le donné immédiat de la perception conformément à des normes différentes qui sont justement celles de la langue seconde.

Ce n'est que par une progressive accoutumance aux formes de la langue seconde que le sujet va apprendre à adapter le perçu immédiat aux « structures idéo-verbales » de la langue seconde qu'il a acquises au préalable.

Cette nouvelle conduite est le résultat d'une série d'adaptations partielles des phénomènes perceptifs aux structures verbo-motrices de la langue seconde acquise progressivement.

C'est de cette façon que le sujet, dans une situation de récep-

tion, pourra automatiquement « recoder » son expérience sensible sur les structures verbales de la langue seconde qui la traduisent.

b) *L'organisation de la réponse :*

Au moment de l'émission verbale, le sujet aura de même à organiser sa perception en fonction de structures ou des formes dont il dispose de par sa connaissance de la langue seconde.

Les étapes :

Le sujet agira d'abord en fonction de démarches entièrement volontaires. L'incoordination ou la coordination incomplète de gestes non automatisés le conduira fatalement à des réalisations incorrectes sur différents plans : phonétique, syntaxe, valeur lexicale, puis, par habituation, ce qui dépend de différents facteurs que nous avons analysés : plasticité, substrat, phénomènes de généralisation, structures audito-motrices, le sujet acquerra les commandes motrices lui permettant de fournir automatiquement les réponses verbales appropriées. A ce stade, ce qui sera volontaire dans l'acte verbal ne sera plus l'exécution détaillée des différents gestes qui en permettent l'élaboration, mais une intention spécifique qui déclenchera le geste verbal conformément à toute sa complexité.

Dans la perspective de la dialectique pavlovienne, le stimulus perceptif mettra en branle les stéréotypes dynamiques qui lui correspondent. De même, si nous décidons de prendre un verre d'eau et de le porter à notre bouche, pour reprendre un exemple banal : nous n'ordonnons pas à certains muscles de se contracter à un certain degré et dans un certain ordre, simplement nous embrayons cette intention et la réaction s'ensuit immédiatement et automatiquement. On reconnaît là le phénomène de « La disposition préparatoire » (preparatory set) du sujet signalé dès 1940 par MOWRER (74 a) [1]. Une telle disposition n'est pas un phénomène périphérique de posture et de tension musculaire mais un phénomène central. Il nous semble permis de dire que nous retrouvons là l'action des structures centre encéphaliques étudiées par W. PENFIELD et qui déterminent la mise en mouvement des « praxies » idéo-verbales permettant l'organisation de la réponse.

La disponibilité de ces montages neuroniques constitue le but essentiel de l'apprentissage verbal au niveau de l'usage de la langue comme moyen de communication.

La langue seconde ne peut être considérée comme acquise sans

1. Voir p. 500.

ces montages qui permettent une réponse organisée automatiquement à partir d'une « intention spécifique » initiale déclenchée par l'intégration des données perçues.

c) *Caractère identique des mécanismes de réception - conceptualisation - émission.*

Dans une situation de réception conceptualisation, c'est à partir d'une préperception globale du contenu de la structure que le sujet organise son interprétation du message en fonction des formes spécifiques dont il dispose.

Dans une situation de conceptualisation-émission, c'est également à partir d'une intention générale que le sujet choisit volontairement les formes dont l'élaboration va s'organiser ensuite automatiquement pour composer la réponse verbale.

3. *L'interprétation de* von Woerkom (108).

Von Woerkom, à la suite des Wurzbourgeois et de Picke, propose une conception de l'acte verbal qui n'est pas éloignée de la représentation précédente.

1° conception de l'idée globale,

2° processus psychique d'analyse et de synthèse dans le temps et dans l'espace,

3° la conception du schéma de la phrase sans symboles verbaux,

4° le choix des mots.

« Dans la troisième phase, l'idée globale de la phrase suscite vraisemblablement une disposition rythmique qui précède et appelle le choix des mots. Et l'auteur rappelle ces mots d'un sujet de Buhler : « J'ai eu, avant ces mots, la connaissance d'une forme, quelque chose dans quoi les mots qui arrivaient ont pu s'encadrer ».

Cité par A. Ombredane (75 b), p. 245.

Ce qui nous paraît le plus important dans ces notations, c'est qu'elles mettent en évidence la nécessité d'un processus d'organisation spatiale et temporelle qui devance l'usage des symboles, ce qui correspond assez aux perspectives que nous avons évoquées précédemment.

Il est de ce fait possible de comprendre que les structures verbales acquises dans des situations déterminées et auxquelles correspondent sur le plan neuronique des stéréotypes dynamiques particuliers ont tendance à s'organiser d'une manière ana-

logue dans des situations analogues. Ce principe détermine à nos yeux d'une manière essentielle les phénomènes de restitution au premier niveau (Usage de la langue comme moyen de communication).

4. *L'interprétation de* WHEELER (105).

L'habituation progressive aux systèmes combinatoires qui constituent une langue aboutit d'ailleurs à des disponibilités verbales, résultat de la fréquence de certaines combinaisons, qui favorisent de tels « regroupements ». R. H. WHEELER, qui, à la différence de KOFFKA (48) et de KÖHLER (50), a insisté beaucoup sur l'aspect biologique de la théorie gestaltiste, a formulé au sujet des processus d'apprentissage des lois qui se fondent sur des considérations analogues aux précédentes et peuvent éclairer les processus d'acquisition de la langue seconde.

1. *Loi des propriétés du champ : une totalité est plus que la somme de ses parties. Cette loi considère l'apprentissage comme un processus holistique.*

2. *Loi des propriétés dérivées : les éléments dérivent leurs propriétés des totalités qu'ils composent. Le sujet doit saisir l'organisation de chaque situation pour comprendre la signification particulière des éléments qui la constituent.*

3. *Loi de détermination de l'action.*
L'environnement détermine le comportement.

4. *Loi de l'individuation : la totalité particulière de l'individu détermine des orientations de comportement qui sont propres à chacun et par suite peuvent s'opposer à l'environnement.*

5. *Loi de la genèse du champ : c'est la totalité de l'individu qui détermine son mode d'action et non seulement la situation particulière dans laquelle il se trouve placé à un moment déterminé.*

6. *Loi de la moindre action : c'est la préperception globale de la conduite la plus rentable, donc la plus efficace, en fonction du moindre effort qui oriente l'activité du sujet.*

7. *Loi du travail maximum : toute influence s'exerçant sur un système énergétique s'exerce sur sa totalité. Dans un système énergétique il se dépensera une quantité maximum d'énergie dans des conditions données pour maintenir l'équilibre.*

8. *Loi de la configuration : un système énergétique fonctionne toujours unitairement et s'ajuste toujours à une multitude d'in-*

fluences perturbatrices. La totalité est supérieure à la somme de ses parties. C'est la situation totale qui constitue une organisation stimulatrice.

L'apprentissage dépend de la configuration totale de tous les facteurs compris dans une situation.

Il nous a paru utile de rappeler ces lois citées plus détaillément par L. P. THORPE et Allen M. SCHMULLER (96), p. 238-240, dans la mesure où elles paraissent s'adapter dans leur généralité à la grande complexité d'un apprentissage linguistique qui fait appel à des comportements très diversifiés de l'individu et l'engage dans sa totalité en fonction de situations données.

5. *Conformité de l'apprentissage verbal avec cette interprétation.*

Dans l'apprentissage verbal c'est — nous l'avons constaté à différentes reprises — tout l'individu qui se trouve mis en cause.

La valeur sémantique du message verbal, comme nous l'avons également précisé, dépend de sa totalité qui ne peut être ramenée à la somme de ses parties et sa perception est globale. Sa compréhension résulte d'une interprétation du signe ou des signes pertinents qui en déterminent la signification particulière.

La réponse verbale dépend — nous l'avons dit également — d'une intention spécifique à partir de laquelle s'organise automatiquement les gestes articulatoires conformément aux « montages » préexistants.

Nous retrouvons dans ces deux temps :

interprétation,
réponse,

une application des lois de la genèse du champ, de la configuration et de la moindre action supposant une préperception globale.

On peut donc reconnaître que l'interprétation de l'activité verbale et de l'acquisition des conduites qui la permettent se trouve éclairée par les théories du comportement sans être obligé pour autant de rejeter l'apport dû aux recherches post-pavloviennes sur les conditionnements.

CHAPITRE III

LA FORMATION DES AUTOMATISMES VERBAUX AU COURS DE L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

I. **L'Adaptation audito-articulatoire.**

A. Rôle essentiel des mécanismes audito-moteurs.

1. *Les données de la pathologie.*
2. *Les faits d'expérience.*
3. *Conséquence en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde.*

B. Nature de cette adaptation.

1. *La neuro-physiologie de la voix :*
   a) dépendance de l'influx nerveux,
   b) corrélation voix — audition,
   c) rôle d'une fonction auto-régulatrice.
2. *L'observation directe sur le débutant.*
3. *Les démarches pédagogiques traditionnelles :*
   a) le rôle du substrat,
   b) le travail de correction.

C. Le fonctionnement automatique de l'ensemble du mécanisme audito-articulatoire.

1. *L'enseignement de la pathologie.*
2. *La disposition préparatoire.*
3. *De la disposition préparatoire à l'exécution :*
   a) les interconnexions,
   b) conséquence en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde.

II. **Les Mécanismes complémentaires.**

Préambule.

A. L'Association.

1. *La notion d'association :*
   a) Aristote,
   b) l'associationnisme moderne,
   c) le connexionnisme.
2. *Rôle de l'association dans l'acquisition de la langue seconde :*
   a) au moment de l'intégration,

b) au moment de la restitution,
c) au moment de l'assimilation.

3. *Les lois de l'association.*
4. *La portée de l'association :*
   a) aspect négatif,
   b) aspect positif.
5. *Les facteurs du lien associatif.*

B. La Restructuration.

1. *Définition du terme.*
2. *Nature physiologique de la restructuration.*
3. *Les types de restructuration :*
   a) les restructurations externes :
      1. La restructuration : perception, langue.
      2. La restructuration : pensée, langue ou catégorielle.
   b) les restructurations internes ou déterminées par le protocole de la langue seconde :
      1. Principe général.
      2. Exemple type.
      3. L'enseignement de la pathologie.
4. *Point de vue général sur la fixation des restructurations.*

C. L'Anticipation.

1. *Principe théorique et définition.*
2. *Nature physiologique de l'anticipation.*
3. *Aspect linguistique de l'anticipation.*
4. *Spécificité de l'action du mécanisme d'anticipation.*
5. *Les conditions de l'anticipation.*
6. *Le fonctionnement de l'anticipation :*
   a) situation de réception du message :
      1er cas.
      2e cas.
      Commentaire.
   b) situation d'émission du message,
   c) identité du fonctionnement de l'anticipation dans les situations d'émission et de réception du message.
7. *Anticipation et cybernétique.*

I. L'adaptation audito-articulatoire (ou audito-motrice) [1]

A. Rôle essentiel des mécanismes audito-moteurs

1. Les données de la pathologie.

Il nous paraît utile de rappeler la convergence des observations cliniques relatives aux fonctions audito-motrices.

1. Nous donnons les deux termes que nous considérons comme équivalents du fait qu'ils s'éclairent respectivement (audito-moteur implique l'organisation de l'activité articulatoire).

JACKSON (47) n'hésitait pas à poser en principe que :

« Si le trouble porte sur la série audito-articulatoire, ce sont les processus de verbalisation qui sont atteints. »

Rapporté par A. OMBREDANE (75 b), p. 195.

Quant à Pick, au XIII[e] Congrès International de Médecine de Paris, en 1900, il développait l'idée que le centre auditif pouvait être envisagé comme un organe d'arrêt du mécanisme du langage.

Alors que Jackson admettait, dans le syndrome d'atteinte primitive du langage, que les émissions verbales impulsives et désordonnées étaient dues au fait que la lésion localisée au voisinage du centre proprement moteur exerce une action irritante et entraîne des phénomènes de décharge, Picke introduisait la notion d'une libération par suppression des influences freinatrices que le moment auditif exerce sur le moment moteur dans le système que Jackson lui-même définissait comme un complexe audito-articulatoire.

Pour Picke, un malade soudainement atteint de surdité verbale présente, en même temps que la paraphasie, de la logorrhée, conséquence de la perte d'une fonction directrice d'arrêt dévolue au centre auditif.

Si Picke a laissé son œuvre inachevée, d'autres spécialistes se sont engagés ensuite dans la même voie ouverte par Jackson, en particulier Head pour qui le trouble aphasique est esentiellement un trouble de la représentation du mot, de sa formulation tant intérieure qu'extérieure.

L'importance du centre auditif n'avait-elle pas été reconnue dès 1866 par Meynert (67) dont les travaux guidèrent Wernicke (105) pour établir sa conception des rapports de l'aphasie avec l'altération du centre auditif, et en 1869 par Bastian pour lequel le point de départ de l'acte du langage n'est pas dans les centres moteurs, qui sont en réalité des centres kinesthétiques, mais dans le centre auditif, l'évocation du mot étant d'abord un souvenir sonore.

Ainsi, comme M. le Professeur PENFIELD l'atteste aujourd'hui, l'excitation de la zone de gnosie auditive donne, chez l'homme, naissance à ces hallucinations auditives qui peuvent aller jusqu'à l'évocation de souvenirs. Ce qui montre bien l'étroite corrélation de ce centre avec toutes les autres régions corticales intéressées par les fonctions du langage, y compris celles qui organisent l'écriture et la lecture [1].

1. Nous reviendrons sur ce problème dans les conclusions pédagogiques (cf. p. 584).

M. le Professeur OMBREDANE résume toutes ces orientations d'une manière bien précise :

« Il faut bien reconnaître que dans le plan de l'activité symbolique normale la clef de voûte du système est le groupe audito-articulatoire. Sans aller jusqu'à accepter les formules naïves de Froment pour qui le point de départ de tout acte de langage est l'évocation d'images et de leitmotivs sonores « qu'on entend dans la tête », on doit tenir compte du fait que chez l'homme normal, les symboles graphiques sont des représentants des symboles oraux, que la lecture n'atteint le concept qu'à travers une élocution muette et que la composition écrite est une « self dictation ». Aussi bien toute perception symbolique demeure fluctuante et peu utilisable tant qu'elle ne s'est pas inscrite dans une formule verbale. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 284.

2. Les faits d'expérience.

L'observation attentive des débutants nous a montré, comme nous l'avons rapporté ici (II[e] partie de ce livre), l'importance d'une audition correcte pour accéder à des performances articulatoires satisfaisantes.

L'observation sur soi-même du processus d'élaboration de la pensée verbalisée montre que celle-ci est constamment surveillée, orientée, façonnée par une mélodie intérieure qui soumet cette activité pourtant muette au contrôle de l'oreille.

Dans une situation moins complexe de communication verbale qui fait appel à des structures plus automatiques et donc à des formulations stéréotypées — qui proviennent de conditionnements antérieurs —, c'est encore l'oreille qui organise le débit, l'intonation et les chaînes verbales dans la succession de leurs éléments consécutifs. Le rôle physiologique du centre audito-moteur dans l'organisation, la coordination et la régulation de l'activité verbale attesté par les spécialistes, ne semble pas pouvoir être mis en question.

3. Conséquence en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde.

Considérer que la progression dans l'acquisition des automatismes de la langue seconde dépend d'abord d'une adaptation des montages neuroniques audito-moteurs paraît donc parfaitement conforme à la nature même de l'acquisition.

B. Nature de cette adaptation

Comment cette adaptation audito-articulatoire peut-elle se réaliser ? Il nous paraît une fois de plus nécessaire de remonter aux sources, c'est-à-dire aux travaux des spécialistes de neurophysiologie.

1. La neurophysiologie de la voix.

a) *Dépendance de l'influx nerveux.*

Ce sont les expériences de M. le Professeur Laget, 1952 (52), après celles de MM. Dumond (23) et Lindemann (59) et comme celles de M. Moulonguet (69), qui ont prouvé que l'influx nerveux déterminait les vibrations des cordes vocales. Ces influx de stimulation proviennent soit de l'écorce cérébrale, soit du diencéphale, soit du bulbe.

Les phoniâtres qui ont mené très loin leurs investigations ont mis en évidence l'importance des nerfs récurrents pour le conditionnement du larynx. Ils ont confirmé ainsi expérimentalement la théorie de Raoul Husson (44) sur l'origine encéphalique des potentiels d'action ou influx nerveux qui vont atteindre les fibres musculaires du thyro-aryténoïdien et faire vibrer les cordes vocales.

b) *Corrélation voix - audition.*

Des acquisitions récentes des recherches sur la voix, nous retiendrons principalement la dépendance étroite de celle-ci par rapport à l'audition.

Rappelons que cette dépendance est d'abord attestée par les points corrélatifs suivants (Éd. Garde (32), pp. 32-33).

1° Un enfant sourd ne parle pas. Il est également muet. La réciproque n'est pas nécessairement vraie.

2° Les troubles de l'audition ont sur le langage des répercussions d'autant plus probables et graves qu'ils remontent plus haut dans la formation du langage. Le lien entre la surdité (ou l'hypoacousie) et les phénomènes perturbés est toujours simple : si l'audition est supprimée ou diminuée entre deux fréquences n 1 et n 2, les phonèmes altérés (voyelles ou consonnes) sont ceux dont les formants caractéristiques sont compris entre ces deux fréquences.

3° Lorsque, pendant qu'un sujet parle, on lui envoie dans les oreilles un mélange de sons intenses et graves de façon qu'il ne s'entende plus parler, on constate que le sujet :

a) augmente considérablement l'intensité de sa voix,

b) modifie quelquefois la tonalité de son émission vers l'aigu ou vers le grave.

Les observations faites sur les chanteurs sont à cet égard significatives. Quand il y a des trous dans l'audition il y en a dans la voix. L'inverse n'est pas nécessairement vrai. La formation de ce que nous appellerons une image auditive volontaire est nécessaire au début de toute production phonique.

C'est la représentation mentale du son ou du système de sons à former qui déclenche la série des mouvements d'accommodation du résonateur pharyngo-buccal. Ces mouvements — impulsion nerveuse — empruntent les voies nerveuses du facial et du glossopharyngien. Elles utilisent les coordinations acquises au cours de l'éducation vocale.

c) *Rôle d'une fonction auto-régulatrice.*

Dans le langage comme dans tout acte moteur, il faut faire intervenir cette auto-régulation de l'état de tension du muscle (tonus musculaire) en rapport avec les besoins. Les muscles phonateurs sont comme tous les muscles préparés à l'avance à la contraction qui va leur être demandée.

Ce sont les centres nerveux régulateurs qui coordonnent les renseignements reçus de la sensibilité propre des muscles à leur tension.

2. L'observation directe sur le débutant.

Deux constatations, relatives à notre objet, confirment ces points de vue :

1° Le débutant qui n'a pas acquis la maîtrise du geste articulatoire propre à la performance conforme à la nature de la langue seconde, articule, nous l'avons dit, avec une voix artificielle, non nuancée et les efforts qu'il fait apparemment sont disproportionnés à leur objet.

2° Le débutant peut entendre sans pouvoir réellement accomplir la performance qui lui est demandée ; par contre, s'il n'entend pas — cas de surdité non pathologique mais linguistique —

conditionnement acquis par la langue maternelle et réduisant l'oreille à des bandes de fréquences préférentielles — il est incapable d'imiter.

3. **Les démarches pédagogiques traditionnelles.**

a) *Le rôle du substrat.*

Les connexions nerveuses qui permettent la phonation et l'articulation résultent d'un conditionnement initial du sujet acquis grâce à la maîtrise de la langue maternelle. C'est donc ce conditionnement qui va à la fois permettre et ralentir les performances demandées au sujet au cours de l'acquisition de la langue seconde.

b) *Le travail de correction.*

En agissant sur les mécanismes mêmes de l'articulation, la phonétique traditionnelle ne fait donc rien d'autre que de construire « à rebours » les montages articulatoires qui permettent une phonation satisfaisante. Le travail de correction phonétique remonte donc des effets à la cause. Ce faisant, ce travail se heurte aux habitudes articulatoires contractées avec la langue maternelle, ce qui donne au substrat, ici, une importance très évidente et très sensible. Ce travail a pour but une automatisation des organisations corticales et subcorticales qui permettent le geste phonateur satisfaisant, lequel ne se stabilise d'une manière permanente et durable que si le montage neuronique intéressé constitue une voie nouvelle sûre et fidèle [1].

Celle-ci exigeant du sujet une adaptation qui commande l'oreille, suppose au départ une sensibilisation discriminatoire de l'audition puis, par des performances successives, une mise au point des mécanismes articulatoires et phonateurs.

La coordination des ensembles musculaires mis en cause par cette adaptation relève évidemment du « centre » moteur du langage articulé dont la réalité anatomique se trouve attestée par M. le Professeur Penfield (78, 79).

1. Les très remarquables recherches de M. le Professeur Guberina, directeur de l'Institut de Phonétique de Zagreb, nous laissent prévoir le moment où les maîtres disposeront d'appareils et de techniques leur permettant de prendre la difficulté dans le sens inverse, c'est-à-dire de partir systématiquement de l'audition pour remodeler l'articulation.

C. Le fonctionnement automatique de l'ensemble du mécanisme audito-articulatoire

1. L'enseignement de la pathologie.

Dans une singulière conformité avec les théories des formes ou structures de comportement, Jackson considérait déjà que la perception se fondait sur un moment automatique suivi d'un moment volontaire défini comme « une adoption par la conscience » de la perception automatiquement suscitée. Cette adoption comporte évidemment un filtrage et une organisation du donné perceptif d'où suit un éveil spontané de nouveaux signes perceptifs dans la direction où le processus s'oriente ; le fruit de cette élaboration est « une proposition de perceptions ».

« Nous nous trouvons ainsi en présence de deux séries dont la structure est déterminée par un même principe : d'une part, une série expressive et d'autre part, une série perceptive qui comportent chacune un moment automatique et un moment proportionnel »...

« ... La série expressive est surtout audito-articulatoire et la série perceptive rétino-oculaire. »

A. Ombredane (75 b), pp. 192-193.

La série audito-articulatoire atteste chez l'observateur des cas pathologiques que fut Jackson l'importance, pour l'acte verbal, de l'audition dans ces ensembles de corrélations qui de la pensée conduisent à la formulation verbale.

Cette « adoption » par la conscience nous paraît correspondre à « la disposition préparatoire » de Mowrer (74 a).

2. La disposition préparatoire.

C'est en 1938 que Mowrer a montré le rôle essentiel que joue dans le conditionnement animal ou humain la disposition préparatoire (preparatory set) du sujet. En 1940, le même auteur montrait que cette disposition préparatoire n'était pas essentiellement un phénomène périphérique de posture et de tension musculaire mais un phénomène central, ce qui paraît conforme aux idées de M. le Professeur Penfield sur le rôle du diencéphale

dans l'acte verbal. Il convient de reconnaître que le rôle de l'acquisition est d'abord d'établir cette disponibilité.

L'automatisme se ramène à l'utilisation d'une voie tracée qui décharge le sujet de l'élaboration volontaire d'un geste familier. Seul subsiste au niveau conscient une intention, une disposition qui déclenche tout le reste.

Les constatations de la pathologie, les formulations de VON MONAKOW (70), de BUHLER (11), et de GOLDSTEIN (33), en particulier, fournissent à cette interprétation la base physiologique nécessaire.

« Dans l'ensemble de ce que nous appelons le savoir verbal, il y a une part d'acquis moteur qui se déclenche dans certaines circonstances soit par une sorte de stimulation volontaire, soit par suite d'autres phénomènes verbaux de façon plus involontaire. »

GOLDSTEIN, cité par A. OMBREDANE (75 b), p. 250.

Pour WERNICKE (105), le rôle des liaisons audito-articulatoires au cours de cette mise en mouvement est prépondérante.

« Chez l'individu dressé à la parole les images visuelles des objets peuvent déclencher le mot directement, mais les images auditives verbales sont toujours éveillées au cours de ce processus et exercent leur action de contrôle bien que nous ne le remarquions pas. »

Cité par A. OMBREDANE (75 b), p. 78.

Si la formulation n'est plus tout à fait conforme aux conceptions modernes dans la mesure où elles rejettent la notion d'image verbale et où l'on pense que le mot n'est plus l'unité linguistique de base mais un élément constitutif d'une chaîne verbale plus complexe et correspondant à la réponse déclenchée par une situation déterminée, l'essentiel n'en reste pas moins valable.

Nous rappellerons à cette occasion les mots d'un sujet observé par BUHLER (11).

« J'ai eu avant que les mots ne viennent une conscience de rythme, quelque chose comme un schéma du temps. J'ai eu avant ces mots, la conscience d'une forme, quelque chose dans quoi les mots qui arrivaient ont pu s'encadrer. »

L'acquisition de la langue seconde doit aboutir à cette disponibilité qui résulte de la formation de schèmes verbo-moteurs, solidement structurés et associés étroitement à la perception.

3. **De la disposition préparatoire à l'exécution.**

C'est à nouveau la physiologie et la pathologie qui nous fournissent les éléments de compréhension.

a) *Les interconnexions :*

« La gnosie auditive a une importance toute spéciale pour le bon fonctionnement du langage. Des relations étroites vont s'établir entre les trois centres : frontal, pariétal, et temporal du langage : le mot n'est pas en nous comme le seul souvenir d'une activité motrice mais comme un souvenir auditif. »

Dr P. CHAUCHARD (14 a), p. 56.

C'est ainsi un système de relations complexes établi à travers les architectures neuroniques corticales et infra-corticales que l'apprentissage élabore ; c'est en ce sens qu'il faut comprendre que le langage, dans la mesure où il représente le plus haut niveau de conscience et de complexité, intéresse le cerveau tout entier. Les conceptions de GOLDSTEIN, confirmées par les conclusion d'OMBREDANE, constituent la version physiologique de ce point de vue.

« Le langage doit être envisagé à la fois (...) sur le plan horizontal des éléments sensoriels et moteurs qui concourent à en assurer le jeu et sur le plan vertical des degrés de complexité et de différenciation des opérations expressives effectuées. Une destruction cérébrale en foyer peut entraîner des dissociations dans les deux plans. Autant dire qu'une explication de l'aphasie ne saurait prétendre à l'unité mais qu'à côté des considérations sur le niveau des opérations expressives inhibées, elle doit admettre des éléments empiriques, irréductibles qui tiennent aux relations dans l'espace, étrangère à toute logique, des appareils sensoriels et moteurs dont le fonctionnement solidaire fournit au langage ses instruments matériels. »

Cité par MERLEAU-PONTY (66 a), p. 80.
A. OMBREDANE, *Le Langage*, Revue philosophique, 1931 (75 c).

C'est une interprétation identique que nous trouvons chez M. le Pr. PIERON.

« Tout s'engage à concevoir les processus physiologiques qui accompagent la perception et l'évocation mnémonique comme l'exécution sur un ensemble de récepteur unique, de mélodies analogues dont l'initiative est périphérique dans le premier cas, centrale dans le second. »

H. PIÉRON (80 b), p. 242.

b) *Conséquence en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde.*

L'acquisition de la langue seconde doit donc aboutir — sur le plan physiologique — par des voies inverses de celles de la langue maternelle (du volontaire à l'automatique) — à une sorte de disponibilité globale qui résulte des conditionnements particuliers et qui permet le jeu d'un système d'équivalences originellement favorisées par les aptitudes dues à la langue maternelle ; la formation de liaisons synapsiques nouvelles constituant la base de ce système.

Ces liaisons organisent à travers l'infinie diversité des coordinations neuroniques possibles des voies préférentielles suivies par l'influx à partir du choc du stimulus initial. Indépendamment du stimulus initial et à partir d'autres stimuli associés qui peuvent être de nature essentiellement verbale, ces voies sont de nouveau empruntées régulièrement à chaque fois que la réponse précise qu'elles déterminent est sollicitée au niveau de l'intention qui relève de la conscience vigile ; ainsi se trouve assurée l'automaticité de la formulation qui est d'abord geste articulatoire. Ainsi se trouve également assuré le contrôle de la qualité mélodique qui marque cette restitution. La coordination audito-motrice dont l'action est indissociable de celle de l'anticipation dont nous traiterons plus loin joue dans tout ce système un rôle essentiel pour la formation de l'auto-conscience de la langue.

A cet égard, nous pouvons considérer que la coordination audito-motrice se substitue, en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde, progressivement au contrôle immédiat, conscient des élaborations verbales. Dans tous les cas de réponse verbale déclenchée par une situation déterminée de comportement - niveau de la communication, la langue est un automatisme qui ne nécessite pas pour se réaliser la conscience vigile. Dans des cas plus réfléchis, la réponse verbale dépend d'une intention de départ mais s'organise également automatiquement en fonction de chaînes verbales dont rend compte la théorie de Markow ; ici encore le rôle directeur du centre auditif est incontestable, tant en ce qui concerne la parole que l'écriture.

II. — Les Mécanismes complémentaires

Préambule.

Nous considérons comme « complémentaires » les mécanismes dont nous allons étudier maintenant le jeu, parce qu'ils s'articulent tous sur le mécanisme central, moteur de l'acquisition que

représente l'adaptation audito-articulatoire. Leur dépendance par rapport à l'adaptation audito-articulatoire, mise en évidence par la pathologie et constatée tout au cours de l'acquisition, n'ôte rien à leur importance. Ils intéressent toutes les étapes de la formation des structures de comportement qui permettent l'acquisition des automatismes du langage et la totalité du champ des activités verbales.

Tout comme l'adaptation audito-articulatoire, ce sont des mécanismes de synthèse.

Ordre de présentation :

Pour les nécessités de l'exposition, nous sommes amenés, ici encore, à étudier séparément chacun de ces mécanismes. Il ne faut pas oublier toutefois qu'ils jouent simultanément et que leurs interactions sont multiples et étroites de telle sorte que le jeu, l'efficacité de chacun dépendent intimement du jeu et de l'efficacité des autres.

Nous adopterons, pour les présenter, un ordre non arbitraire que détermine, en effet, la chronologie de leur mise en jeu. Mais précisons bien que, pour chaque élément de l'acquisition, c'est l'ensemble complexe de ces mécanismes qui est mis en cause.

A. — L'Association

1. **La notion d'association.**

a) *Aristote :*

C'est Aristote qui a exposé le premier les principes fondamentaux de l'association.

Hume considérait l'association comme principe de base en admettant qu'il y avait une connexion entre « les diverses pensées et idées de l'esprit » et que « dans la forme qu'elles prennent pour la mémoire et l'imagination elles s'induisent l'une de l'autre de façon assez méthodique et régulière ».

(Cf. Enquiry concerning the human understanding).

Toutefois, Aristote et Hume s'intéressaient d'abord à l'analyse philosophique de l'association des idées.

b) *L'associationnisme moderne.*

Ce sont les penseurs modernes qui ont exploré les conditions psychologiques et physiologiques de l'association. David Hartley,

dans son livre — Observations on Man, 1749, — fut le premier à analyser avec beaucoup de perspicacité la théorie de l'association en rapport avec l'apprentissage.

« Les impressions sensorielles, — comme il les appelait, — sont les éléments composants de la vie mentale et la copie qui en reste est ce que l'on appelle les idées ou les sensations. C'est par association que de ces impressions dérive la capacité d'évoquer d'autres idées. Hartley affirmait en physicien qu'il existe une base physique à tous les faits mentaux. Cette base peut être recherchée selon lui, dans les particules médullaires infinitésimales du cerveau. »

L. P. Thorpe et A. M. Schmuller (96), p. 45.

c) *Le connexionnisme.*

Selon Sandiford (86), le connexionnisme de Thorndike a pris ses principes directeurs à Hartley et à Bain qui, influencé par les théories évolutionnistes, voyait dans le développement de l'esprit une conséquence du développement du cerveau.

C'est Thorndike (95 c), en effet, qui a fondé la théorie moderne de l'associationnisme sous le nom de connexionnisme.

Les phénomènes de contiguïté reconnus par les auteurs depuis Aristote se fondent, selon Thorndike, sur des liens nerveux. L'hypothèse de Thorndike devait aboutir à la théorie de la synapse que nous avons mentionnée précédemment. Nous considérons ici l'association comme mécanisme d'acquisition sans pour cela souscrire totalement aux conceptions des associationnistes quant à la nature des synapses. Les architectures neuroniques du comportement constituant comme nous l'avons vu des ensembles infiniment plus complexes.

2. **Rôle de l'association dans l'acquisition de la langue seconde.**

C'est le mécanisme multiforme type.

a) *Au moment de l'intégration :*

L'association est d'abord d'ordre perceptif.

Sur elle repose le principe même de l'acquisition puisque, conformément à la méthode que nous avons observée, la structure verbale est introduite à partir d'une situation qui la motive et lui donne sa signification sémantique de telle sorte que par la suite on suppose que la même situation pourra déclencher la même structure verbale.

La dynamisation des structures acquises dépend d'abord du

lien — perception — verbalisation, avec tout ce que cela suppose d'organisation motrice aboutissant à la restitution verbale.

C'est ici le fondement du conditionnement verbal dont la traduction physiologique est la synapse.

b) *Au moment de la restitution :*

L'association est également d'ordre moteur.

Par la répétition, les éléments des chaînes verbales se soudent : *a* appelle *b*, qui appelle *c*. C'est le principe même de la formation des ensembles mélodiques cinétiques dont Markow a fourni une analyse linguistico-mathématique.

Chaque élément constitutif de la chaîne verbale perçue d'abord globalement acquiert ainsi un pouvoir de stimulation motrice à l'égard de l'élément qui le suit et qui peut lui-même être suscité par l'élément précédent dans l'ordre d'acquisition et de restitution.

c) *Au moment de l'assimilation :*

L'association joue également un rôle important pour l'élaboration des ensembles « systèmes » de la langue sur le plan de la représentation intellectuelle de celle-ci (activité structurante de la pensée).

C'est l'association qui détermine ici la formation des matrices de la langue et donne au sujet la possibilité d'acquérir la maîtrise des systèmes phonétiques, morphologiques, syntaxiques, lexicaux en tant qu'ensembles :

— contraintes dues au système déterminant le déroulement de la chaîne mélodique ;
— élaboration des séries morphologiques : conjugaison, accords, genre, nombre, systèmes possessifs, démonstratifs, etc. ;
— déroulement syntaxique des éléments de la phrase ;
— disponibilités verbales : attractions lexicales, valeur spécifique des termes, etc...

L'association détermine ainsi les automatismes qui résultent de la pratique de ces codes et se trouve donc à l'origine de la création des stéréotypes dynamiques qui permettent un jeu de plus en plus spontané et autonome des éléments des systèmes acquis.

L'association organise le comportement verbal dans ses diverses traductions : parole, écriture, lecture, audition, de telle sorte que se soudent les systèmes audito-moteurs, grapho-moteurs, occulo-moteurs permettant au sujet d'acquérir des attitudes

homogènes et semblables aux habitudes contractées avec la langue maternelle.

Au niveau de l'expression en particulier, les mêmes lois d'association qui agissent au cours de l'histoire d'une langue et déterminent les évolutions sémantiques de tels ou tels signifiants contribuent à organiser le système de valeur d'emploi des termes acquis dans la langue seconde. Le sujet, par « association » de tel ensemble de signifiants avec des valeurs signifiées particulières définies à l'origine par la situation d'usage, en vient à acquérir une représentation de leurs emplois virtuellement possibles dans la chaîne verbale, et ceci en fonction, évidemment, des contraintes du milieu. Des associations fausses ou mal interprétées, de même que des interactions des mots de la chaîne entre eux dérivent les erreurs de configuration sémantique que nous avons signalées au second niveau.

3. Les lois de l'association.

Les quatre lois d'association établies par E. S. Robinson (85) : contiguïté, assimilation, fréquence et intensité déterminent, dans l'esprit de leur formulateur, des processus d'organisation de l'apprentissage qui nous paraissent s'adapter à l'acquisition des systèmes de la langue seconde.

C'est la contiguïté qui détermine la valeur sémantique globale de la chaîne verbale. L'assimilation qui se réalise au cours de l'activité d'apprentissage : imitation, reproduction, délimite l'étendue de l'aire sémantique et favorise le réemploi de telle ou telle chaîne dans des situations déterminées. La fréquence des répétitions en permet la fixation dans les nouvelles habitudes verbales ainsi acquises, l'intensité nous semble correspondre à la motivation qui joue toujours un rôle essentiel et qui contribue à « ancrer » la nouvelle habitude dans le comportement du sujet.

Le déroulement du processus nous paraît s'organiser comme suit au moment de l'acquisition :

1° une situation créée par des moyens pédagogiques éveille chez le sujet une structure de pensée ;

2° la verbalisation de cette situation, dans la langue seconde, se substitue à celle normalement éveillée par la perception globale de la situation dans la langue maternelle ;

3° la chaîne verbale de la langue seconde qui se trouve ainsi introduite est elle-même solidifiée, rendue cohérente par la répé-

tition, l'imitation. Ainsi, chaque élément de la chaîne permettra-t-il au sujet, indépendamment de la situation qui l'a d'abord introduite, de retrouver les suivants qui la composent ;

4° en même temps que se réalise cette compréhension active globale, se construisent par association les automatismes audito-articulatoires — grapho-moteurs — rétino-moteurs et idéo-moteurs qui contribuent à la réalisation de la chaîne verbale par les canaux de communication : audition, articulation, vision, écriture.

4. **La portée de l'association.**

a) *Aspect négatif :*

Bien entendu, l'association favorise parfois des structurations fausses ; tel est le cas, par exemple, des désinences verbales improprement étendues. Le rôle de l'oreille est ici déterminant. C'est l'oreille qui favorise de tels regroupements fondés sur des similitudes phonétiques.

b) *Aspect positif :*

Mais l'association permet d'abord la consolidation de l'acquis et garantit le libre jeu des mécanismes verbaux dans la mesure où elle assure l'automatisme, à partir d'un stimulus donné, de la réponse pertinente associée initialement à ce stimulus.

C'est l'association qui détermine la constitution du registre verbal, elle permet, au cours des processus de sémantisation et de formation des configurations sémantiques, de « souder » les éléments les plus fréquemment joints de la chaîne verbale et de relier entre eux des éléments ayant des similitudes soit de forme soit de sens. L'association favorise donc, au second niveau en particulier, les choix, dans la mesure où, à partir d'un stimulus donné, elle déclenche plusieurs chaînes verbales liées par contiguïté articulatoire ou sémantique.

Ainsi se constituent les habitudes lexicales. A partir d'un centre d'intérêt déterminé par telle ou telle contrainte extérieure, c'est l'ensemble du vocabulaire disponible qui est mis en cause.

L'existence de telles associations est attestée par l'observation de cas pathologiques et en particulier par le déclenchement des chaînes automatisées.

5. Les facteurs du lien associatif.

Le test de Galton — cité par G. A. Miller — Langage et communication, p. 238. P.U.F., en constitue une preuve expérimentale évidente. Il convient de reconnaître à ce sujet que les liens associatifs dépendent d'une infinité de contraintes psychologiques propres à chaque sujet. C'est pourquoi l'acquisition du matériel verbal se diversifie et se nuance selon chaque sujet pour fournir à chacun les éléments verbaux qui correspondent le plus étroitement à ses besoins.

En général, plus les expériences de base sont voisines pour un groupe d'individus déterminé, plus les associations sont voisines et aboutissent à des réalisations verbales semblables ; c'est ce qui justifie le fait qu'au cours de l'acquisition de la langue seconde les marges d'initiative sont d'abord réduites du fait de la communauté des expériences initiales lors de l'acquisition.

La subjectivisation des expériences verbales, communes au départ, corrige, avons-nous vu, assez rapidement cette situation initiale.

Il faut remarquer que l'association — organisée par certaines constantes propres à chaque sujet — favorise les phénomènes de restructuration de l'acquis dont nous allons traiter.

B. — La restructuration [1]

1. Définition du terme.

Complément de l'association, la restructuration traduit l'effort du sujet pour se constituer un ensemble de registres verbaux conforme à ses possibilités et à ses besoins spécifiques. Des acquisitions qui lui sont proposées, l'individu isole et ne retient que ce qu'il lui est possible d'investir dans l'action verbale immédiate, que ce qu'il peut assimiler à son milieu mental propre. Seule la contrainte exercée par le besoin de communication et le souci de

1. Il faut noter que nous donnons ici à ce terme une valeur plus précise que celle que nous lui accordons en parlant des « restructurations » grammaticales ou sémantiques. Toutefois ce double usage est voulu car les restructurations grammaticales ou sémantiques ne sont que l'aspect linguistique de la restructuration — phénomène neuro-physiologique dont nous traitons ici.

son efficacité peut l'amener à adopter des habitudes verbales contraires à celles acquises par la langue maternelle. Cette contrainte va ainsi conduire le sujet à adopter de nouveaux systèmes : lexicologique, phonétique, syntagmatique.

La restructuration procède par formation « en chaîne » de micro-systèmes qui se neutralisent ou se renforcent progressivement pour aboutir à une psycho-mécanique de la langue, au sens guillaumien du terme. La restructuration est à cet égard, comme l'association, un mécanisme de synthèse qui engage dans sa totalité l'activité consciente, verbo-motrice du sujet.

Elle touche donc tous les systèmes qui constituent la langue : phonologie, syntaxe, morphologie, lexique.

2. **Nature physiologique de la restructuration.**

Sur le plan physiologique, elle traduit la formation des voies nouvelles déterminées par les processus associatifs et la spécialisation de ces « voies nouvelles » à des fins déterminées de communication ou d'expression, compte tenu des contraintes de la langue seconde.

Par les automatismes réflexes qu'elle crée, c'est l'association qui amorce ces processus de restructuration, lesquels aboutissent à des ensembles de réflexes-réponses déclenchés par des situations déterminées. La pathologie nous montre ici encore que le langage automatique ne peut résulter que d'une formation de réponses-réflexes associées qui, au regard du comportement verbal, constitue une restructuration neuronique dont l'association est la condition de formation.

Il nous paraît utile de préciser que ces réponses-réflexes ne doivent pas être envisagées comme de simples réactions conditionnelles mais comme des stéréotypes ou gestalten qui sont l'équivalent neurophysiologique des matrices linguistiques grâce auxquelles le sujet acquiert la possibilité de « fabriquer » au sens strict du terme son discours.

3. **Les « types » de restructuration.**

a) *Restructurations externes.*

1. *La restructuration - Perception - Langue.*

Dans la mesure où l'on admet l'existence de relations étroites entre les habitudes verbales et la manière de percevoir — fait bien connu des psychologues — on doit reconnaître que l'acquisi-

tion de la langue seconde conduit le sujet à une réorganisation de ses processus perceptifs passifs ou actifs.

Devant la même réalité perçue, par exemple : « une jeune fille avec des yeux bleus et des cheveux blonds », un francophone ou un anglophone organiseront différemment leur expérience perçue :

une jeune fille aux yeux bleus et aux cheveux blonds,
a blue eyed and fair haired girl.

Le francophone partira du terme le plus général correspondant à une vision perceptive globale pour remonter au détail caractéristique. L'anglophone suivra un chemin exactement inverse, partant du particulier pour remonter au général.

Cet exemple particulier concernant deux versions verbales d'une réalité unique, traduit pour les deux langues concernées un système régulier et général.

L'anglais va du détail au général, soit du déterminant au déterminé ; le français du général au particulier, soit du déterminé au déterminant.

Il y a donc, pour l'anglophone qui utilise le code français, nécessité de réorganiser totalement sa pensée en fonction des canaux de la chaîne verbale. Il ne paraît pas abusif de croire que cette réorganisation correspond ensuite à une restructuration perceptive permettant une réduction du hiatus primitif entre la perception globale organisée par la langue maternelle et le code imposé par la succession verbale de la langue seconde, le français.

De semblables remarques peuvent être faites à partir d'autres langues que l'anglais sur des points différents d'organisation de l'articulation verbale (premier système d'articulation, selon la terminologie de M. le Professeur MARTINET).

Il nous paraît donc légitime de parler d'une restructuration de l'expérience perceptive au moment de son analyse verbale.

La restructuration aboutit à la formation de nouveaux ensembles perceptifs, réflexes en fonction des voies neuroniques nouvelles — forcées — au niveau du cortex et au niveau infra-cortical par la répétition.

La fixation de ces voies est atteinte quand le sujet peut les commander à partir d'un contrôle audito-moteur correct qui en assure le fonctionnement automatique.

2. *La restructuration pensée - langue ou catégorielle.*

Concurremment à ces « restructurations » perceptives, la langue seconde va imposer au sujet des restructurations catégorielles, soit en ce qui concerne les systèmes grammaticaux

(*ex.* : expression du temps, des rapports logiques), soit en ce qui concerne le système lexical.

L'imparfait, par exemple, constitue pour les Anglophones, ou les Germanophones, une nouvelle manière de concevoir l'action passée.

Telle ou telle hiérarchie lexicale introduit des nuances sémantiques nouvelles ou réduit des nuances existant dans la langue maternelle.

Le concept anglais « river » devra en français se hiérarchiser « rivière - fleuve ».

Les concepts espagnols : leña, madera, bosque,

se réduiront en français à un signifiant unique : bois.

Ces restructurations verbales fondées sur une réorganisation perceptive et catégorielle en fonction des canaux de la langue seconde doivent s'intégrer profondément pour devenir des automatismes permettant un arrangement, une présentation spontanée de la pensée. Ceci explique la difficulté qu'éprouve le sujet à dominer les tâches qui s'imposent à lui tant que l'automatisme ne peut s'organiser en fonction de structures neuro-dynamiques dont seule l'intention originale reste volontaire.

Tout comme pour l'enfant avec la langue maternelle le mot n'acquiert une signalisation qu'à travers ses liaisons avec les objets.

La puissance virtuelle de valeurs signifiées du signifiant transcende le signifiant lui-même pour se rattacher à la réalité, aux expériences du sujet. Le signifiant n'est qu'un agent médiateur de stimulation.

Il s'ensuit que :

« Le mot agissant sur l'homme actualise chez lui un système de réflexes concernant le chaînon cognitif du comportement.

» Les effets sensoriels totaux de ces réflexes y compris les effets kinesthésiques verbaux forment comme le tissu de la représentation constituant le contenu de la signification du mot. Mais ce sont des effets sensoriels d'arcs-réflexes complets ayant leurs extrémités consécutives ; ces extrémités motrices sont inhibées, réduites, mais non supprimées. »

LEONTIEV (55), p. 180.

L'acquisition de la langue seconde aboutit donc à une réorganisation des processus perceptifs et catégoriels au moment de l'analyse du donné, perçu ou pensé, immédiat en fonction des structures disponibles de la langue seconde et conformément à celles-ci.

b) *Les restructurations internes ou déterminées par le « protocole » de la langue seconde.*

1. *Principe général :*

Au début de l'acquisition, l'organisation verbale de la langue seconde se décalque pour le sujet sur celle de sa langue maternelle. Nous avons souligné l'importance du substrat — phénomène de rémanence — au premier niveau. Progressivement, le sujet découvre l'économie propre de la langue seconde, il apprend à réorganiser sa pensée en fonction des potentialités de cette langue et des hiérarchies de valeurs sémantiques, morphologiques, syntaxiques, qui la constituent et en forment les systèmes. Des chaînes verbales se forment en fonction des situations données qui, elles-mêmes, correspondent à des voies d'associations neuroniques nouvelles.

Si cette restructuration commence au moment de l'intégration, la restitution la renforce, mais c'est le moment de l'assimilation qui l'organise et la fixe. Sur le plan neurophysiologique elle suppose donc l'élaboration de nouveaux montages et surtout la formation de nouveaux programmes séquentiels permettant au sujet de coordonner et de hiérarchiser ses disponibilités verbales en fonction du protocole de la langue seconde [1]. C'est la répétition de mélodies cinétiques correspondant à des configurations ou matrices verbales qui assurera la formation de ces habitudes.

2. *Exemple type :*

L'acquisition du système phonologique fournit un exemple type de restructuration interne.

Les ensembles de phonèmes qui constituent la chaîne verbale sont d'abord maladroitement reproduits. Le sujet se base constamment sur des habitudes articulatoires acquises avec la langue maternelle. Puis progressivement, guidé par l'oreille et la conscience comparative du modèle, il s'en rapproche.

Ainsi, des relations d'association, d'exclusion ou d'inclu-

1. Les troubles signalés par Pick (82) et étudiés par lui, concernant certaines formes de dissolution du langage d'origine physiologique et se traduisant par la perte de l'intonation, des liaisons syntaxiques ou des structures syntagmatiques prouvent que ces « configurations » linguistiques ont, effectivement, des bases physiologiques précises. Pick avait groupé ces troubles sous l'appellation générale d'agrammatisme. Salomon en vint à envisager deux types d'agrammatismes : l'agrammatisme expressif et l'agrammatisme impressif. Les constatations cliniques modernes — M. le Professeur Penfield (78, 79) — ne font que souligner la pertinence de ce point de vue.

sion, en fonction des contraintes du système phonologique de la langue, s'établissent qui structurent l'activité audito-articulatoire du sujet.

C'est par la fréquence de leur présentation dans la chaîne verbale que ces ensembles phonémiques se constituent.

Leur fixation qui correspond à un accommodement de la perception des informations auditives aux possibilités plastiques musculaires est atteinte lorsque la reproduction du son dans la chaîne, ou plus exactement de l'ensemble des sons constitutifs de la chaîne, s'organise automatiquement et avec fidélité.

Le sujet dispose alors des montages neuroniques corticaux et infra-corticaux qui sont la base physiologique de la restructuration articulatoire. Chaque son est le signal du suivant selon le modèle markovien, mais en fonction des chemins neuroniques qui sont mis en disponibilité par une intention générale.

3. *L'enseignement de la pathologie :*

Les exercices proposés pour la rééducation des aphasiques s'appuient sur le fait que, pour les spécialistes de la pathologie du langage, la possibilité de construire par exercices répétés de tels montages idéo-moteur et articulo-moteur est évidente et dérive de la nature profonde de l'acte verbal.

Lotmar (58), pour soigner un malade dont la difficulté était de trouver les mots dont il avait besoin, imagina trois sortes d'épreuves :

1° Trouver les noms d'objets montrés ou d'images d'objets présentés ;

2° Compléter des phrases ;

3° Trouver des mots répondant à des mots donnés selon des rapports déterminés (rapports d'individus à espèces, assortiment contraire, etc...).

Ces diverses épreuves avaient un dénominateur commun : « compléter des complexes partiels en conformité avec une consigne ».

Ces opérations supposent l'activité parallèle de deux registres :

— celui de la représentation des choses,

— celui de l'expression de leur nom.

Ce que la pathologie amène à faire rejoint les impératifs pédagogiques.

Il faut dans l'un et l'autre cas élaborer, par activité volontaire, des voies neuroniques qui, en se complexifiant, s'automati-

seront et assureront l'usage spontané et correct des matrices verbales qui fonctionnent au moment de l'élaboration du discours.

Les relations syntagmatiques, morphologiques, lexicales ou syntaxiques sont ainsi fondées sur des architectures neuroniques. L'acquisition des systèmes de la langue conduit à une réorganisation de ces voies neuroniques en fonction de la perception immédiate, premier système de signalisation, du protocole de la langue seconde, et malgré celles de la langue maternelle.

De toute évidence, la restructuration verbale s'opère à partir de mécanismes mentaux extra-linguistiques : similitudes, oppositions, inclusions, exclusions, qui favorisent la rétention et permettent les processus de généralisation et de systématisation en même temps qu'elle aboutit à la formation des stéréotypes verbaux.

Les premières restitutions sont sujettes à des attractions associatives qui témoignent d'une incoordination des structures combinées. Ce sont ces phénomènes de décharge du type :

... « oui, l'homme il a un parapluie » dont nous avons traité plus haut qui traduisent ces lacunes.

La représentation globale de la chaîne verbale n'a pas éliminé les liens associatifs créés par l'acquisition du système : ici = le pronom personnel et le verbe.

4. *Point de vue général sur la fixation des « restructurations ».*

Un certain nombre de renforcements, dans des situations déterminées, permet la restructuration.

La première performance, à chaque fois que le sujet se trouve dans la situation initiale de l'acquisition, est incorrecte. Il faut des répétitions en nombre de moins en moins élevé pour parvenir à une réalisation satisfaisante sinon totalement correcte ; enfin à un certain moment, l'acquisition est bonne et la réalisation verbale correcte prouve que le sujet dispose dès lors de formes restructurées.

Ainsi, la liaison, conditionnelle, d'abord instable, se stabilise progressivement selon un modèle général correspondant à l'exemple précédant mais assez différencié selon les individus.

Le principe même de la restructuration réside donc dans la répétition de la même activité verbale dans la même situation qui la détermine (mécanisme de l'association).

F. R. Gunthrie (38) a ainsi développé un système d'apprentissage fondé essentiellement sur la proposition de Bain (3) : « une combinaison de stimuli qui a accompagné un mouvement tendra en retour à être suivie de ce mouvement ».

C'est le principe même de l'apprentissage associatif. Or, l'apprentissage de la langue seconde, dans la perspective méthodologique qui nous intéresse, est particulièrement associatif. En effet, c'est par répétition de la chaîne verbale que, selon la situation perçue qui la détermine, se fait l'acquisition. Mais cette répétition détermine elle-même, à l'intérieur de la chaîne verbale, par contiguïté, des micro-associations : a détermine b qui détermine c, etc... Il y a donc ainsi une double série d'associations :

1° association de la situation à la réponse verbale globale qui la détermine ;

2° association intime de chaque élément de la chaîne au suivant par contiguïté, c'est une illustration des chaînes markoviennes.

C'est cette double série d'associations qui fixent la réponse et sa forme dans le comportement verbal du sujet, au-delà des phénomènes réfléchis et intellectuels qui ont pu intervenir au cours de l'acquisition pour saisir un ordre dans la succession des éléments déterminés par le système.

Sur cette première démarche se fonde ensuite, grâce aux processus d'abstraction, de généralisation et de systématisation qui sont, eux, d'ordre intellectuel, la formation de structures verbales complexes, de matrices qui, répétons-le, trouvent leur équivalent physiologique dans des montages neuroniques stéréotypés et qui assurent au sujet son aptitude à fabriquer de la langue ou du discours.

La restructuration qui en résulte est donc la condition essentielle pour que se réalisent les processus d'auto-apprentissage ou d'auto-construction du savoir-verbal dont on ne tient pas souvent assez compte dans les pédagogies alors qu'ils jouent un rôle important, particulièrement au second niveau.

Cette auto-construction se fera plus facilement si l'acquisition porte sur des structures verbales nettes, c'est-à-dire logifiables. Nous avons auparavant insisté sur les tendances structurantes de l'intelligence humaine et nous avons montré le rôle qu'elles jouaient au cours de l'acquisition volontaire. Il est utile de souligner ici que les processus de restructuration s'organisent du perçu à la langue en fonction de configurations générales qui soulignent la permanence du rôle de l'intelligence.

Les expériences de WERTHEIMER (104) et de KATONA (49) confirment d'ailleurs ce point de vue (cf. (68), p. 315).

La restructuration, déterminant en quelque sorte les bases d'une psychomécanique de la langue dans le comportement verbal de l'individu, permet le jeu du troisième mécanisme complémentaire : l'anticipation.

C. L'Anticipation

1. Principe théorique et définition :

L'influence des habitudes verbales sur la perception visuelle et sur la perception auditive a été démontrée grâce aux expériences tachistoscopiques.

En 1885, James Mc Kenn Cattell (13) signalait que la vitesse de la lecture varie en fonction de la connaissance de la langue et que les lettres de l'alphabet se lisent plus facilement lorsqu'elles entrent dans un mot que lorsqu'elles sont isolées. Le Tachistoscope a permis de déterminer le seuil temporel du stimulus visuel et de préciser ainsi l'influence des habitudes verbales sur la perception. Plus les associations verbales sont étroites et fréquentes moins le seuil perceptif est élevé. On comprendra donc aisément que la lecture, comme l'audition, dépend d'abord d'une configuration préétablie résultant de la restructuration et qui permet au sujet une interprétation globale de l'ensemble des stimuli visuels que constitue l'assemblage graphique de la chaîne verbale.

Mais cette configuration préétablie a une autre fonction, également essentielle dans les mécanismes moteurs de la réception et de l'émission. Elle permet au sujet, à partir de stimuli initiaux, soit de prévoir la suite du message reçu et donc de le reconnaître en l'identifiant, soit de prévoir l'organisation du message à émettre et par conséquent de le contrôler en le formulant. Ce double mécanisme est ce que nous appellerons : « l'anticipation ».

Le phénomène de l'anticipation a été mis en évidence par les théoriciens de la communication.

Citons G. A. Miller :

« Avec notre langue maternelle nous savons à quoi nous attendre ; avec une langue étrangère, n'importe quoi peut se produire.

» Tandis que l'organisme est longuement entraîné à des objets stimuli communs, le système nerveux construit des schèmes d'activité qui changent à peu près comme la stimulation. Lorsque les événements du monde extérieur amorcent une série connue de stimuli A, B, C, les mouvements du cerveau poursuivent une série analogue d'états a, b, c. L'activité centrale du système nerveux sert de support à l'activité sensorielle afférente.

» Ce support central du processus sensoriel s'appelle l'attention. Certains supports sensoriels se réalisent sans secours de processus

parallèle dans le système nerveux, nous disons alors que nous ne faisons pas attention au processus sensoriel. Lorsque la série des mouvements du cerveau précède celle des événements stimuli, nous l'appelons prévision (Hebb, 1949). Quand nous lisons une suite familière de signes ou que nous entendons une suite familière de sons, l'activité centrale du cerveau peut légèrement devancer la suite des stimuli et nous laisser prévoir certains stimuli avant qu'ils ne se manifestent. »

G. A. Miller (68), pp. 269-270.

2. **Nature physiologique de l'anticipation.**

Le phénomène de l'anticipation est proprement le fait que l'activité centrale du cerveau devance la suite de stimuli parce que le premier élément stimulateur déclenche la série plus rapidement, sur le plan cortical, que celle-ci ne se développe sur le plan de l'émission. Ce phénomène suppose évidemment l'antériorité d'une structuration motrice due à l'exercice.

Sur le plan physiologique, les constatations de Watt concernant les processus d'évocation dirigée paraissent confirmer notre interprétation des phénomènes de l'anticipation.

L'activité verbale dépend d'abord d'un travail de préparation qui oriente le sujet dans une attitude de conscience, une orientation générale de l'attention, un montage du sujet (Einstellung).

Nous retrouvons là une notion très voisine de celle de la disposition préparatoire dont nous avons parlé au sujet de l'adaptation audito-articulatoire mais qu'il convient toutefois de distinguer en ce qui concerne notre objet.

La disposition préparatoire qui résulte d'une stabilisation des coordinations audito-motrices éveille chez le sujet, au moment où il va parler ou au moment où il va écouter, une énergie potentielle qui place en quelque sorte les organes moteurs ou récepteurs en situation d'activité. L'anticipation que permet la restructuration nous paraît être la résultante de ce premier ébranlement nerveux. Elle se caractérise par une véritable formulation intérieure grâce à laquelle l'émission ou la réception, filtrées par le contrôle audito-articulatoire, ne sont plus qu'une succession d'identifications ou de reconnaissances.

A cet égard, la « connaissance » de la langue suppose l'acquisition de « formes » disponibles pour la « reconnaissance » ou l'émission de messages. (Mécanisme de restructuration étudié précédemment).

Dans la situation d'écoute, l'anticipation permet ainsi une

sorte de reconstitution du message à partir d'éléments « signaux » qui soulagent l'attention d'un effort continu.

De même, dans la situation d'émission, la mise en mouvement des signaux « clés » déclenche la matrice verbale automatisée qui organise la réponse.

Les remarques de Pierre MARIE (61 b), tout comme celles de GOLDSTEIN (33), prouvent la réalité des structures ou « formes » de comportement verbal — attitude catégorielle — compréhension globale — qui permettent d'organiser le message, soit à sa réception, soit lors de son émission.

Ce que nous avançons en ce qui concerne l'anticipation verbale trouve un élargissement dans le domaine de tous les apprentissages. Les spécialistes qui ont étudié les processus d'apprentissage ont avancé l'idée que les traces de ce qui a été appris se gravent, d'une façon ou de l'autre, dans les structures ou processus neurologiques.

La pensée reçue ou émise se coule ainsi dans un « moule » préétabli.

C'est le mécanisme d'éveil de ces traces qu'il faut donc appeler la mémoire. De ce fait, l'anticipation est à la fois une reconnaissance et une identification créatrice de réceptivité.

3. **Aspect linguistique de l'anticipation.**

Ainsi, l'anticipation suppose, sur le plan linguistique, à côté des structures générales acquises ou « matrices » qui constituent le savoir verbal [1], l'intégration au comportement du sujet spécialement pour la communication de stéréotypes de formulation qui « coulent » la pensée dans des clichés disponibles soit à la réception, soit à l'émission. Ce sont ces clichés qu'éveille un stimulus global initial et qui se trouvent exécutés ensuite automatiquement grâce aux montages neuroniques auxquels ils correspondent.

4. **Spécificité de l'action du mécanisme d'anticipation.**

Ainsi présentée, l'anticipation nous apparaît comme un mécanisme spécifique de :

— l'intégration,
au moment de la réception du message ;

1. Elles correspondent, sur le plan physiologique, aux restructurations neuroniques.

— la restitution,
au moment de l'émission du message.

Ce mécanisme est basé sur un travail de restructuration motrice et d'automatisation du geste verbal qui se fixe au cours de l'assimilation. Il permet l'organisation de l'activité verbale, à partir d'une intention de communication, grâce à des conduites automatisées, soit pour la réception, soit pour l'émission du message.

5. **Les conditions de l'anticipation.**

La condition essentielle de l'anticipation est évidemment une adaptation audito-articulatoire satisfaisante. C'est dans la mesure où celle-ci est sûre que les phénomènes d'anticipation se forment correctement puisque l'anticipation est d'abord un souvenir auditif réveillé par la stimulation.

La condition seconde est l'efficacité des restructurations neuroniques correspondant aux matrices verbales, restructurations basées elles-mêmes sur l'exactitude des associations.

L'anticipation est donc la synthèse des mécanismes précédents.

6. **Le fonctionnement de l'anticipation.**

a) *Situation de réception du message.*

L'enseignement des fautes ou déformations restitutives.

Certaines fautes nous permettent de comprendre comment joue l'anticipation au moment de la réception d'un message.

1^er^ cas.

Le sujet « reçoit » le message verbal suivant :
« L'herbe comprimée indiquait le passage de l'homme ».

Il écrit :

« L'air peu comprimé... ».

La discrimination de la sonore et de la sourde ne s'est pas faite. Il s'agit d'un allemand.

Le « be » de her« be » a été compris comme « peu ». « Peu » est un groupe plus identifiable, de ce fait l'ensemble de la chaîne verbale a été réorganisé en fonction de cette information déterminante. Notons que les informations que représentent les accents d'intensité n'ont pas joué leur rôle.

2e cas.

« Ce qui l'occupe, c'est l'haleine du moteur ».

Perçu et restitué :

« Ce qui l'occupe, c'est la laine du moteur ».

C'est la conséquence d'un fait d'homophonie, phénomène fréquent en Français.

Commentaire.

Dans ces deux cas, nous saisissons les moments déterminants du processus d'anticipation :

1. La perception des éléments initiaux de la chaîne parlée réveille chez le sujet le souvenir de mélodies acquises antérieurement ;

2. La suite probable est choisie, selon deux critères :

   1) Conformité avec les combinaisons connues et disponibles,

   2) Conformité ou compatibilité de la valeur sémantique de la forme mélodique ainsi éveillée avec les ensembles reçus antérieurement de la suite verbale émise ;

3. Les opérations 1 et 2 déterminent le processus d'anticipation qui facilite la compréhension et accélère le temps d'intégration. L'audition devient un contrôle ;

4. Toutefois, si les informations reçues ensuite infirment le travail d'anticipation déclenché par les deux premiers moments, le sujet qui connaît parfaitement la langue corrige son interprétation initiale.

C'est justement parce que cette correction ne s'est pas opérée que, dans les cas précités, les sujets se sont enfermés dans une interprétation fausse. Dans le cas 1, à cause d'abord d'une fausse identification d'un phonème « p » pour « b » puis d'une inaptitude à rectifier en fonction de la valeur sémantique globale la compréhension du message.

Dans le cas 2, à cause d'une incompréhension de l'image inattendue pour le sujet « l'haleine du moteur », le groupe phonémique ainsi composé ayant été interprété à partir d'un mot plus familier et plus fréquent « la laine ».

Dans les deux cas, la conduite fautive est donc celle qui, par un retour en arrière provoqué par une information pertinente de la chaîne sonore, permet une réorientation de l'interprétation plus conforme à la signification probable de l'ensemble. Cette

conduite correspond à ce que l'on appelle en cybernétique le phénomène de « feed-back » [1].

Si l'on songe à la réalité « neuro-physiologique » du langage, nous pouvons dire que ces fautes sont dues à une insuffisance des montages préétablis qui sont encore trop peu nombreux, et de ce fait à une erreur d'aiguillage sur le plan neuronique.

L'anticipation peut ainsi dans ces cas être génératrice d'erreurs en créant un « écran » qui empêche corrections et ajustements.

Dans la situation de réception, la perception de la situation globale et le renforcement que constitue le message verbal dans ses premiers moments ont pour effet de déclencher « en écho », chez le récepteur, une forme mélodique parallèle à celle de l'émetteur. Le message reçu est codé par la fonction coordinatrice audito-motrice qui met en mouvement le processus d'anticipation. De ce fait, et comme nous l'avons exprimé plus haut, l'activité d'écoute est plutôt une reconnaissance qu'une découverte lorsque le sujet récepteur peut ainsi prévoir toutes les combinaisons possibles.

En ce qui concerne la langue seconde, outre les difficultés spécifiques de l'audition, c'est justement l'absence d'une intégration et d'une assimilation préalables de ces combinaisons possibles qui paralyse ou limite l'anticipation. La compréhension dépend alors de la vigilance de l'attention. Or celle-ci se fatigue vite. Ainsi le sujet qui doit capter les éléments constitutifs du message, l'un après l'autre, puis en faire la synthèse et opérer les discriminations pertinentes qui permettent la claire intelligence de la chaîne verbale est-il particulièrement exposé aux facteurs perturbateurs qui troublent la transmission du message, — ce que dans la théorie relative à la transmission de l'information on appelle « bruit ».

b) *Situation d'émission du message.*

L'anticipation [2] repose alors sur les automatismes audito-moteurs qui gouvernent le geste articulatoire ou graphique en se fondant sur des « itinéraires » préalablement tracés. Au cours de cette opération, la fonction audito-motrice exerce un rôle double, coordinateur du geste articulatoire ou du geste graphique, elle en est également, durant toute la durée de l'émission, le « contrôleur » vigilant. Pour assumer cette double tâche elle utilise des

1. Cf. p. 530.

2. C'est cette forme d'anticipation qui explique des phénomènes tels que la métathèse, la dissimilation ou l'assimilation bien connus des spécialistes de la phonétique évolutive.

coordinations neuroniques corticales et infra-corticales constituant des stéréotypes dynamiques qu'éveillent les stimuli initiaux et dont les messages, au niveau coordinateur de la fonction audito-motrice, sont sélectionnés en fonction de l'intention générale de la réponse pour laquelle le sujet cherche ainsi la formulation verbale la plus appropriée.

Cette activité coordinatrice et organisatrice de la fonction audito-motrice sera plus ou moins intense selon la situation d'émission.

Au niveau de l'usage de la langue comme moyen de communication les réponses fournies seront plus automatiques, donc plus dépendantes de l'activité coordinatrice et organisatrice de la fonction audito-motrice. Au niveau de l'usage de la langue comme moyen d'expression, les réponses fournies seront plus réfléchies donc moins déterminées par l'activité de la fonction audito-motrice sur laquelle reposeront, toutefois, la totalité des mécanismes d'exécution. Plus les combinaisons disponibles sont nombreuses plus l'expression sera libre et nuancée.

Une observation attentive sur soi-même permet de cerner la matérialité de ce processus d'anticipation. On constate qu'il s'agit dans la situation d'émission d'une mélodie ou plutôt de la prise de conscience d'une « forme mélodique » globale ayant une qualité spatiale et temporelle qui préexiste en nous avant l'activité verbale. Celle-ci semble ensuite se réduire au fait de retrouver en les articulant les élémnts constitutifs de cette chaîne.

L'anticipation dépend donc d'une « conceptualisation » globale permettant l'exécution.

Si la conceptualisation globale initiale qui doit déclencher le mécanisme d'anticipation n'est pas exacte, la réalisation verbale pourra être erronée :

a) soit dans sa matérialité phonétique,
prononciation défectueuse d'un ou plusieurs phonèmes ;

b) soit dans son organisation,
faute de syntaxe et de morphologie ;

c) soit dans son sémantisme,
choix non pertinent de tel ou tel vocable, de telle ou telle structure.

c) *Identité du fonctionnement et l'anticipation dans les situations d'émission et de réception du message.*

1. L'usage de la langue dépend dans les deux situations, pour que joue pleinement le mécanisme d'anticipation, de la disponi-

bilité des restructurations corticales (stéréotypes, patterns, aiguillage selon les écoles).

2. L'anticipation, au moment de l'émission comme au moment de la réception, dépend de la fonction coordinatrice et organisatrice du système audito-articulatoire et spécialement de la disposition préparatoire qui traduit le jeu de ce système. Elle est un « produit » de la disposition préparatoire.

3. Le même principe joue dans l'un et l'autre cas.

Le Stimulant 1 déclenche la série plus rapidement qu'elle ne s'exécute.

C'est en ce sens que l'anticipation peut être considérée comme la condition nécessaire de l'automatisation.

7. **Anticipation et cybernétique.**

Nous devons souligner l'analogie qui existe ici entre le comportement humain et celui des grands ensembles électroniques complexes des « computers » ou « machines à calculer ».

Dans le second cas l'activité du cerveau artificiel s'organise aussi à partir d'un programme initial antérieur à l'action immédiate.

Dans un cas comme dans l'autre, ce sont les lois de la cybernétique qui sont appliquées.

Dans l'activité verbale, l'anticipation joue le rôle d'un programme ; elle est un programme que la fonction audito-articulatoire permet de contrôler.

a) dans son exécution,

b) dans son exactitude,

en utilisant constamment les voies neuroniques restructurées au cours de l'apprentissage.

L'anticipation mécanisme de l'intégration et de la restitution a donc son fondement dans le travail d'élaboration de l'assimilation qui permet, par le jeu alterné de l'intégration et de la restitution, d'établir les montages idéo-moteurs et audito-moteurs générateurs eux-mêmes d'automatismes.

CHAPITRE IV

CARACTÈRES SPÉCIFIQUES DE LA FORMATION ET DU FONCTIONNEMENT DES AUTOMATISMES DANS LA LANGUE SECONDE

A. Rôle de la langue maternelle dans les processus d'automatisation.

B. Les étapes de formation de l'automatisation.

1. *Caractère discontinu des automatismes.*
2. *Automatisation des mécanismes audito-articulatoires.*
3. *Automatisation des mécanismes d'organisation spatio-temporelle de l'énoncé (Restructurations internes ou externes).*
4. *Point de vue d'ensemble.*

C. Les facteurs de l'automatisation.

1. *Le milieu.*
2. *L'imprégnation.*
3. *Le feed-back.*
   a) Définition cybernétique.
   b) Adaptation au comportement humain.
   c) Adaptation au comportement verbal.
   d) Fonction pédagogique du feed-back.
4. *La motivation.*

D. Le fonctionnement des processus automatiques dans la langue seconde.

E. Conclusion.

A. — Rôle de la langue maternelle dans les processus d'automatisation

Au cours de l'acquisition de la langue maternelle l'automatique a précédé le volontaire. L'acquisition de la langue seconde suit une voie inverse. A l'origine, tous les mouvements qui contri-

buent à produire le discours résultent d'une activité volontaire et entièrement contrôlée par la conscience.

Toutefois, l'usage de la langue maternelle a façonné le comportement de telle sorte que tous ces mouvements tendent à échapper au contrôle de la conscience et de la volonté pour s'organiser sur le plan des automatismes, la volonté ne commandant plus que l'intention globale des schèmes idéo-moteurs qui déclenchent les mouvements articulatoires propres à réaliser le discours.

Ainsi, au cours de l'acquisition de la langue seconde, les liaisons de base qui déterminent l'automatisme : coordinations audito-motrices, mécanismes associatifs, structurations perceptivo-motrices, processus d'anticipation, établies par la langue maternelle vont exercer sur l'activité verbale du sujet dans la langue seconde une double action.

D'une part, elles vont tendre à automatiser la production verbale de chaque performance du sujet ;

De l'autre, elles vont favoriser, par la qualité même des automatismes ainsi mis au service de la langue seconde, les phénomènes de déformation.

Nous saisissons là sur le plan physiologique la double action du substrat : permanence et rémanence.

La réduction des déformations par corrections successives, la répétition des performances vont constituer autant de renforcements qui permettront de restructurer les conduites automatiques.

L'acquisition de la langue seconde a pour résultat, par la pratique qu'elle nécessite, de créer de nouveaux automatismes indépendants de ceux que met en cause la langue maternelle.

Ainsi pouvons-nous considérer que l'action des habitudes automatiques acquises pour la langue maternelle se limite en définitive à amorcer, en ce qui concerne la langue seconde, les processus d'automatisation dont nous avons essayé dans le chapitre précédent d'analyser les composantes.

B. — Les étapes de formation de l'automatisation

1. Caractère discontinu des automatismes.

Il convient de distinguer — même en ce qui concerne la langue maternelle — des degrés dans l'automatisme :

1° en fonction de la situation du sujet,

2° en fonction des structures verbales.

1. L'automatisme est plus grand :

a) dans la situation de réception que dans la situation d'émission ;

b) pour une activité verbale orale que pour une activité écrite ;

c) au niveau de la communication qu'au niveau de l'expression.

2. Certaines structures verbales sont automatisées plus rapidement que d'autres.

Ce sont les plus fréquentes.

Les éléments de la morphologie sont susceptibles d'une automatisation plus rapide que le lexique, par exemple.

En raison de ces distinctions, l'acquisition des automatismes dans la langue seconde va s'organiser d'une manière discontinue. L'automatisme étant d'abord acquis pour certains secteurs verbaux et dans certaines situations en fonction de la hiérarchie précisée ci-dessus.

2. Automatisation des mécanismes audito-articulatoires.

L'automatisme porte d'abord sur l'ensemble audition-articulation. La formation des sons de la chaîne verbale dépend de mécanismes musculaires qui échappent partiellement au contrôle volontaire. Par l'imitation restitutive le sujet parvient à la reproduction correcte de ces sons sans avoir conscience des muscles phonateurs mis en cause par son effort. Leur restitution correcte ou non est donc rapidement fonction de gestes articulatoires entièrement automatisées, ce qui rend difficile la correction des mauvaises habitudes de prononciation.

3. Automatisation des mécanismes d'organisation spatio-temporelle de l'énoncé (Restructurations internes et externes).

L'automatisation ne peut être contrôlée que par le degré de spontanéité des réponses verbales, dans des situations de comportement qui les déclenchent. Cette spontanéité est assez rapidement atteinte pour certaines réponses verbales courantes. Elle ne

se réalise pas aussi vite ni aussi complètement pour l'organisation de réponses plus élaborées au cours de la restitution desquelles on sent longtemps le rôle de la conscience vigile. Le seul fait que les réponses de ce second type contiennent assez souvent des fautes montre que l'automatisme audito-moteur n'est pas complètement acquis et qu'il ne s'appuie pas sur des restructurations perceptivo-motrices ou idéo-motrices réellement intégrées au comportement du sujet.

4. **Point de vue d'ensemble.**

Résultant des mécanismes de restructuration et des processus d'adaptation audito-motrices et d'anticipation, on peut considérer qu'il y a deux types d'automatismes d'organisation spatio-temporelle de l'énoncé verbal.

a) L'automatisme des réponses globales fournies dans des situations précises de comportement verbal et déclenché par une excitation externe : stimuli auditifs, réception d'un message verbal, perception (réponses, réflexes, complexes à une situation donnée).

b) L'automatisme d'élaboration d'une réponse verbale d'un degré plus élevé de complexité et mis en branle par une intention spécifique (stéréotypes dynamiques correspondant à des matrices verbales).

L'observation attentive des faits nous montre que les automatismes du type *a* qui mettent en cause des montages plus profondément intégrés et dont le siège se trouve dans des liaisons neuroniques profondes : cortex, infra-cortex, corps strié et diencéphale, se réalisent plus aisément [1].

L'étude des aphasies systématiques des langues chez les polyglottes montre que les malades oublient d'abord les langues les moins familières et acquises le plus tardivement pour conserver l'usage de la langue maternelle. Cette constatation nous paraît cor-

1. Le phénomène de la diacchisis de VON MONAKOW (70 b) qui apparaît comme une expression de la dévolution jacksonnienne, conforme, selon M. le Professeur OMBREDANE, aux conceptions modernes de l'excitabilité des neurones, semble confirmer l'exactitude de cette interprétation.

« Plus un processus est volontaire, complexe ou selon l'expérience de von Monakow, constitué par des mouvements de dextérité, plus il tend à intéresser le cerveau tout entier. »

A. OMBREDANE (75 b), p. 239.

De ce fait, l'exécution des « mélodies cinétiques » qui le conditionnent dans la mesure où elles mettent en cause plus de liaisons échappent plus longtemps pour la langue seconde à un simple contrôle audito-moteur.

roborer l'interprétation que nous proposons. Elle accuse également la différence qui existe entre la connaissance de la langue maternelle et celle de la langue seconde.

C. — Les facteurs de l'automatisation

1. **Le milieu.**

Le caractère contraignant du milieu est certainement un facteur déterminant pour la formation des automatismes.

Le milieu accuse la nécessité de réponses rapides, ce qui favorise les processus d'automatisation en forçant le sujet à ne pas réfléchir à l'élaboration de ces réponses ; de ce fait, les voies neuroniques automatiques sont empruntées de préférence aux voies conscientes.

Enfin, le milieu permet la formation de comportements réflexes par imprégnation.

2. **L'imprégnation.**

Au niveau de l'intégration et de ses mécanismes propres, comme au niveau de l'assimilation, l'imprégnation est un processus d'acquisition par mémorisation auditive ou visuelle pratiquement inconscient. Ainsi des situations déterminées vont-elles s'associer à des réponses réflexes. Les formules de politesse, par exemple.

Au premier stade, l'imprégnation est de nature purement auditive. Ensuite, au moment de la restitution, quand le sujet retrouve ce « souvenir » auditif, il l'intègre dans le champ de son activité intellectuelle consciente, le localise, le raisonne, l'interprète et lui donne une signification, c'est-à-dire une aire d'usage. Ce processus peut être considéré comme l'intellectualisation du signe.

Les caractéristiques de l'imprégnation paraissent être les suivantes :

1. Au niveau de l'intégration auditive :

— absence complète d'attention focalisée,
— globalisme de la compréhension du signe,
— caractère inconscient de la mémorisation.

2. Au niveau de la restitution, sous l'influence du milieu :

— Prise de conscience de la disponibilité du signe ;

— Fidélité du souvenir auditif déclenché par la situation, ce qui a pour conséquence une restitution exacte, dans la mesure où le souvenir auditif est servi par la docilité de l'exécution ;

— Formation d'une catégorisation intellectuelle, le souvenir auditif retrouvé et activé prenant sa signification du contexte de la situation qui l'éclaire et lui donne sa valeur.

Le fait essentiel de ce mécanisme, c'est que le geste verbal automatique a été acquis pratiquement d'une manière inconsciente puis renfloué par la situation au niveau du comportement conscient et volontaire.

Il y a, de ce fait, deux voies d'automatisation :

— la première, que nous avons étudiée précédemment, part du volontaire et du conscient pour s'automatiser progressivement ;

— la seconde, qui se trouve systématisée dans le processus particulier de l'imprégnation, part de l'inconscient pour s'organiser ensuite au niveau du conscient.

Il n'est pas impossible que les deux voies agissent simultanément pour des structures verbales identiques.

3. **Le feed-back.**

Le feed-back dont nous avons souligné le rôle au sujet du mécanisme de l'anticipation (cf. p. 517 et p. 522) est un facteur de régulation au cours de l'automatisation du geste verbal.

a) *Définition cybernétique.*

Une machine à contrôle automatique (par « feed-back ») « simule » la finalité en ce sens qu'elle tient compte des conséquences de son fonctionnement, corrige ses « erreurs » et « persiste » dans son « effort » pour atteindre un but déterminé.

L'exemple le plus simple est le cas de la régulation thermostatique qui nous montre qu'un système peut être à la fois automatique et finalisé. Des cas plus complexes peuvent être trouvés en aéronautique, par exemple, avec les mécanismes qui assurent à un avion sa stabilité malgré les perturbations.

b) *Adaptation au comportement humain.*

Ce type de comportement mécanique n'est que la transposition fort peu nuancée — admettons-le — des comportements

humains susceptibles de se modifier en cours d'activité pour atteindre le but prédéterminé, en fonction des circonstances internes ou externes qui altèrent le programme initial d'action.

Ainsi, je suis dans un train en marche, je veux verser de l'eau dans un verre, je me prépare à l'ensemble des mouvements à accomplir pour parvenir à ce but, en fonction du rythme régulier du convoi qui exige de mes mouvements une certaine adaptation motrice. Un choc, un passage d'aiguillage non prévu dans mon « programme » initial risque de compromettre l'efficacité de mon geste, je modifie instantanément celui-ci, en fonction de ces circonstances accidentelles qui constituent par rapport à mon programme une information nouvelle, pour atteindre malgré tout le but que je me suis fixé. L'organisation de mon geste, volontaire, détermine un ensemble d'adaptation musculaires entièrement automatiques qui me permettent d'atteindre le résultat escompté.

Le cortex cérébral organise mon comportement gestuel et le modifie en cours de route en fonction des stimuli émanés du reste de l'organisme et qui constituent autant d'informations nouvelles dont il est tenu compte en raison du but à atteindre.

Si en cours d'action je me représente le risque de la perte d'équilibre que court mon geste, en fonction de la perception immédiate du bruit de l'aiguillage qui précède la sensation de ces effets, je modifierai en conséquence, avant même de les ressentir, l'organisation de mon mouvement.

Les feed-back corticaux peuvent donc être commandés en véritable anticipation par des « images » ayant la valeur fonctionnelle acquise des stimuli conditionnels.

c) *Adaptation au comportement verbal.*

Le feed-back apparaît alors comme une sorte de « contrôle de sécurité » qui assure, combiné avec le mécanisme d'anticipation, le déroulement correct de la succession des opérations nécessaires, la synchronisation correcte de ces opérations et garantit l'efficacité de l'activité en fonction de sa finalité. C'est la traduction sur le plan neurophysiologique du mécanisme de l'auto-contrôle.

Tant que l'automatisme verbal ne permet pas, du fait de son caractère incomplet, l'action du feed-back, l'activité du sujet reste soumise à la maladresse et à l'erreur.

Le comportement du débutant prouve le bien-fondé de cette interprétation.

La restitution ne se fait que très rarement d'une manière cor-

recte du premier coup. Le fait d'avoir à surveiller en détail tous les gestes de l'articulation en même temps que l'organisation de la pensée en conformité avec les modèles acquis de la langue seconde représente un trop grand nombre de tâches. Cette surcharge ajoutée à la malhabilité du geste articulatoire lui-même explique l'erreur.

d) *Fonction pédagogique du feed-back.*

Au cours de l'acquisition de la langue seconde, le feed-back nous apparaît comme l'agent correcteur qui peut modifier le comportement initial maladroit ou inadapté en fonction du but à atteindre. L'apprentissage dépend ainsi, quand la situation de contrainte de la communication est continue (c'est une question de simple pédagogie), de l'action du feed-back qui le dirigera en orientant l'activité vers la réalisation la meilleure, celle qui permet une efficacité maximale pour le minimum d'efforts.

4. **La motivation** [1].

C'est la condition déterminante de tous les processus d'automatisation. Le sujet engagé dans l'acquisition doit comprendre non seulement le but mais les moyens de cette acquisition.

Si la qualité de son effort lui aparaît assez aisément, la raison des démarches suivies n'est pas toujours exactement saisie par lui. Sur le plan pédagogique il serait souhaitable que toute action fût justifiée pour l'élève en fonction du but à atteindre. Voilà pourquoi l'acquisition d'une structure verbale nouvelle doit régulièrement partir d'une structure de pensée que l'élève comprend et qui lui permet de découvrir la nécessité de cette nouvelle acquisition.

A la différence de la langue maternelle, l'acquisition de la langue seconde joue sur des motivations superficielles et met en cause au contraire des réalités psychologiques profondes génératrices d'inhibitions (unité du moi - intégrité de la pensée) dont ni le professeur ni l'élève n'ont bien souvent réellement conscience.

Ceci rend d'autant plus nécessaires les précautions pédagogiques dont il faut s'entourer pour que les seules motivations super-

1. Dans les Cahiers de linguistique appliquée n° 1, nous avons consacré à ce problème une étude qui justifie que nous ne donnions pas ici à cette question une place plus importante : Motivation et enseignement des Langues, pp. 85 à 94. Publications du Centre de Linguistique appliquée, Faculté des Lettres, Université de Besançon. Didier, Paris, 1962.

ficielles sur lesquelles on doit jouer soient exploitées au maximum.

Nous rappellerons ce point de vue dans nos conclusions pédagogiques.

D. — Le fonctionnement des processus automatiques dans la langue seconde

L'automatisation telle que nous l'avons circonscrite nous apparaît donc comme résultant d'une complexification et d'une stabilisation des itinéraires neuroniques permettant un jeu libre des matrices linguistiques à partir d'une intention de formulation. Elle se réalise par la répétition de performances particulières successivement renforcées jusqu'à un point de consolidation permettant la disponibilité immédiate de l'acquis.

Les constatations que nous avons rapportées antérieurement concernant les phénomènes de décharge (voir p. 288) nous conduisent à reconnaître que la formation des automatismes peut être assez rapide sinon consécutive aux premières performances verbales.

Dans cette perspective l'acquisition a comme tâche essentielle de discipliner, de coordonner l'automatisme initial en fonction de l'ensemble de l'activité verbale inconsciente ou consciente.

Il est légitime de se demander dans quelle mesure la conscience du « vouloir dire » favorise des inhibitions dont le résultat est d'interdire l'usage des voies neuroniques antérieurement automatisées mais auxquelles inconsciemment le sujet ne « croit » pas.

Ce sont encore les spécialistes de la pathologie du langage qui nous permettent d'étayer ce point de vue.

Baillarget a montré que des réalisations verbales impossibles pour un malade dans un état de vigilance se déroulaient correctement dans un état d'automatisme.

Rappelons également la remarque de Moreau de Tours que nous avons déjà citée page 88 :

> « Un malade de son service ne devenait aphasique que lorsqu'il réfléchissait à ce qu'il voulait dire, lorsqu'il avait la volonté réfléchie, consciente d'articuler n'importe quelle parole. »
>
> Cité par A. Ombredane (75 b), p. 175.

Chez un adulte utilisant la langue seconde, la conscience du « vouloir dire », lorsque la répétition a déjà structuré jusqu'à

l'automatisme, certaines réponses verbales, entrave, altère parfois la correction de la restitution. Au contraire, mais pour une cause identique, certaines restitutions incorrectes traduisent un automatisme d'élaboration qui échappe au contrôle vigile, phénomène de décharge.

Les interprétations de JACKSON sur lesquelles nous nous sommes déjà appuyé (p. 81) ne semblent pas en contradiction avec l'hypothèse que nous avançons :

« C'est dans l'adaptation de l'expression à la nouveauté de la situation que se manifeste la forme la plus volontaire du langage propositionnel, ce que Jackson appelle le langage supérieur, mais dès qu'elle se répète, toute forme nouvelle de langage tend à rejoindre le langage archaïque (old speech), le langage de confection (ready made up) qui sont du langage inférieur. »

Cité par A. OMBREDANE (75 b), p. 186.

De même, le Docteur CHAUCHARD estime que :

« L'inconscient n'est pas seulement ce qui n'est pas verbalisé c'est aussi le verbalisé auquel nous ne prêtons pas attention. »

P. CHAUCHARD (14 a), p. 76.

Des remarques précédentes nous pouvons donc déduire que l'automatisme résulte de deux processus complémentaires :

1. En un premier temps, du fait de l'acte verbal volontaire : établissement de circuits neuroniques complexes nécessaires à l'élaboration du geste verbal (le moins organisé) *.

2. En un second temps, du fait de la répétition : stylisation de ces circuits déterminant la possibilité de leur usage automatique (le plus organisé) *. Le contrôle auditif est une sorte de régulateur qui alors se substitue à l'effort conscient de formation des sons et d'assemblage.

Ces interprétations sont conformes — rappelons-le — aux constatations faites par les spécialistes.

« A un échelon supérieur d'acquisition, les apprentissages moteurs, objets d'efforts conscients, deviennent, eux aussi, par l'habitude, totalement automatiques avec prépondérance des corps striés et l'intervention de la réflexion ne fait que les perturber ; le perfectionnement du langage, par l'étude de la grammaire ou celle de l'écriture nous a donné une maîtrise que nous manions automatiquement. De ce point de vue, les gestes habituels appris et toujours répétés et parfois même sans répétition une fois la fixation effectuée

* Voir p. 81.

(songeons à la nage) sont aussi inconscients que les instincts ; nous pouvons nous en apercevoir, parfois les maîtriser, mais nous n'avons pas besoin de la volonté et de l'attention pour les exécuter. Si la volonté est essentiellement liée à la prise de conscience du fonctionnement des neurones psycho-moteurs de l'aire motrice, par contre, les innombrables neurones extrapyramidaux de l'écorce servent aux régulations motrices automatiques, inconscientes et involontaires, innées ou acquises ; parmi eux sont les neurones moteurs cortico-viscéraux qui répercutent sur les organes l'influence de l'activité corticale donc du psychisme, totalement à notre insu. »

P. CHAUCHARD (14 b), p. 96.

E. — CONCLUSION

Nous espérons avoir mis en évidence le fait que la connaissance de la langue seconde aboutit à une profonde intégration neurophysiologique de ses mécanismes d'élaboration.

Au terme de l'acquisition, ou tout au moins au moment où ces mécanismes sont suffisamment intégrés pour que l'on puisse considérer que le sujet connaît la langue seconde, l'apprentissage conduit donc à une situation voisine de celle qui caractérise la connaissance de la langue maternelle. Toutefois, s'il n'y a pas une différence de nature entre ces deux formes de connaissance, il y a des différences de degrés fort importantes, comme nous tâcherons de le montrer dans le I^er^ chapitre du livre III.

LIVRE III

CONCLUSIONS

PRÉAMBULE

Ce travail s'est proposé :

— de décrire les processus d'acquisition du français langue étrangère, chez des adultes soumis à une méthode que nous avons définie dans l'introduction,

— de dégager, de ces processus d'acquisition, les mécanismes qui les organisent en essayant d'en comprendre la nature et les modalités d'action grâce aux disciplines scientifiques susceptibles de les éclairer.

Nous avons conscience, connaissant la complexité des problèmes que nous avons essayé d'éclairer, des insuffisances et des lacunes de notre travail.

Nous savons qu'il conviendrait, à partir des faits que nous avons définis, de poursuivre d'autres investigations qui pourraient ouvrir de nouvelles perspectives et nous espérons bien ne pas laisser en friche les domaines que nous n'avons fait qu'entrevoir.

Toutefois, les limites mêmes de cette étude nous obligent à formuler des conclusions qui, forcément provisoires, nous permettront du moins de regrouper dans un souci de synthèse les éléments essentiels qui se sont progressivement dégagés de notre investigation.

Nous formulerons ces conclusions en trois points successivement développés dans les trois chapitres de ce livre III :

1. La place de la langue seconde dans le comportement global du sujet,

2. Les caractères spécifiques de l'acquisition et de la connaissance de la langue seconde,

3. Considérations pédagogiques.

CHAPITRE I

LA PLACE DE LA LANGUE SECONDE DANS LE COMPORTEMENT VERBAL GLOBAL DU SUJET

I. **Exposé des motifs.**

a) Comportement d'acquisition et comportement d'usage.
b) Rôle de la langue seconde dans le comportement verbal global du sujet.

II. **Établissement de l'enquête.**

a) La formulation.
1. *Les difficultés.*
2. *Solutions adoptées.*
3. *Plan du questionnaire.*
4. *Les contraintes techniques.*

b) La présentation et les conditions de l'enquête.
1. *La présentation.*
2. *Conditions de l'enquête.*
Durée, préparation psychologique, la population.

III. **Dépouillement de l'enquête.**

a) Importance numérique des réponses obtenues.
b) Les moyens.
c) Les choix.

IV. **Analyse des résultats.**

A. Composition de la population de « 1 000 » retenue définitivement.
1. *Répartition selon les sexes.*
2. *Répartition des sujets en fonction de l'organisation de leurs études.*
3. *Répartition selon les âges.*
4. *Répartition selon les langues maternelles.*
5. *Séjour dans une famille française.*

B. Présentation statistique des réponses.
1. *Résultats statistiques globaux sur la population de « 1 000 » :*
a) situation passive de réception,
b) situation active d'émission.
c) situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente,
d) commentaire :
1. Situation passive de réception :
a) l'aptitude à entendre,
b) le rôle de la traduction.

2. Situation active d'émission.
3. Situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.
4. Point de vue d'ensemble.

2. *Comparaison des performances obtenues par le groupe des hommes avec celles du groupe des femmes.*
a) tableau comparatif :
1. Audition.
2. Rôle de la langue maternelle :
Pour les questions de la série A.
Pour les questions de la série B.
3. Situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.
b) commentaire.

3. *Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon l'organisation de leurs études.*
— Tableau comparatif.
— Commentaire.

4. *Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon les âges.*
— Tableau comparatif.
— Commentaire.

5. *Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon leur langue maternelle.*
— Tableau comparatif.
— Commentaire.

6. *Résultats obtenus par le groupe des étudiants résidant dans une famille française au moment de l'enquête.*
— Tableau comparatif.
— Commentaire.

7. *Rapport entre :*
1) la qualité de l'audition,
2) le rôle de la traduction :
pour les réponses à A, et les autres réponses série B, série C.
— Tableau n° 1.
— Tableau n° 2.
Commentaire.

V. **Conclusions.**

I. — Exposé des motifs

a) **Comportement d'acquisition et comportement d'usage.**

Au terme de leur scolarité (fin du cinquième degré, classe de professorat) les sujets que nous avons observés sont parvenus à un niveau avancé de connaissance de la langue. Peut-on considérer celle-ci comme acquise ? Le caractère arbitraire d'une telle limite ne nous échappe pas. Les processus d'auto-construction du savoir verbal se poursuivront bien au-delà de toute scolarité

à condition que l'usage de la langue seconde ne soit pas accidentel mais régulier. Il nous semble raisonnable cependant de considérer le terme de la scolarité plutôt comme un seuil que comme une limite au sens strict du terme. Au-delà de ce seuil le comportement du sujet n'est plus un comportement d'acquisition mais un comportement d'usage.

b) **Rôle de la langue seconde dans le comportement verbal, global, du sujet.**

Quelle est alors l'économie de cet usage de la langue seconde par rapport à celui de la langue maternelle ? Quelle place réelle la langue seconde occupe-t-elle dans le comportement verbal du sujet considéré d'une manière globale ?

Il est facile d'éluder ces questions en considérant qu'elles posent de faux problèmes.

Chaque cas individuel n'est-il pas différent de tous les autres ?

c) **Intérêt d'une analyse statistique.**

L'intérêt que nous paraissait présenter l'esquisse d'une psychologie des attitudes fondée sur l'analyse de données statistiques suffisamment étendues pour prétendre à une certaine généralité nous a déterminé à faire table rase d'une telle objection.

Nous n'avons pas cherché à nous dissimuler pourtant la difficulté de l'entreprise et le caractère relatif que les résultats obtenus, même dans les meilleures conditions, présenteraient toujours.

II. — Établissement de l'enquête

a) **La formulation.**

1. *Les difficultés.*

Seule une enquête portant sur un nombre considérable de sujets pouvait permettre de réduire la relativité des réponses obtenues. La constitution d'une population d'enquête, même vaste, ne posait pas de problème étant donné l'importance des effectifs dont nous disposions.

Par contre, la formulation même d'une telle enquête représentait une sérieuse difficulté dans la mesure où le volume numérique du public interrogé excluait la possibilité d'explications individuelles détaillées.

2. *Solution adoptée.*

Nous avons décidé en définitive de réduire l'étude des conduites verbales aux trois situations possibles d'usage de la langue.

1. La situation passive de réception.
2. La situation active d'émission :
   a) plan de l'activité parlée,
   b) plan de l'activité écrite.
3. La situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.

3. *Plan du questionnaire.*

Ces trois situations ont déterminé le plan du questionnaire. Chaque situation a donné lieu à une série de questions.

Pour la première série (série A), le caractère subjectif de la première réponse (très facilement, facilement, avec difficulté, pas du tout) était nuancé par la seconde plus objective (jamais, quelquefois, souvent, toujours).

Pour les séries suivantes (série B, série C), chaque réponse contrôlait les autres.

Chaque question a été formulée de la manière la plus simple et la plus directe pour éviter toute ambiguïté et la réponse réduite à 4 choix a limité considérablement les écarts inévitables dus aux interprétations personnelles que la nature même des questions ne pouvait manquer de provoquer.

4. *Les contraintes techniques.*

Ajoutons que le procédé de dépouillement que, dès la rédaction du questionnaire, nous avons envisagé, a déterminé dans une large mesure la formulation définitive de celui-ci.

Le volume même de l'enquête interdisait au départ l'éventualité d'un dépouillement manuel. Le dépouillement mécanique nécessitait une réponse très simple pouvant se réduire à un code mécanographique. Il fallait d'autre part pouvoir transcrire sur une seule carte perforée toutes les informations du questionnaire.

b) **La présentation et les conditions de l'enquête.**

1. *La présentation.*

Toutes ces contraintes nous ont conduit à l'établissement du questionnaire reproduit à la page ci-jointe.

La participation active très limitée a permis de réduire au minimum le temps des réponses et donc d'éviter une réflexion trop prolongée, cette manière de faire a favorisé la spontanéité.

Nationalité Age Sexe
Depuis combien de temps étudiez-vous le français ?
dans votre pays ici, à l'École Pratique
Avez-vous commencé à l'École Pratique ?
Habitez-vous dans une famille française ?

Pour chaque question, barrez les mentions inutiles et encadrez celle qui correspond à votre réponse		Ne rien écrire dans cette colonne
A. Vous écoutez du français.		
I. Comprenez-vous les Français qui vous parlent à un rythme normal d'élocution ?	Très facilement Facilement Avec difficulté Pas du tout	
Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
II. Pouvez-vous suivre une émission radiophonique ?	Très facilement Facilement Avec difficulté Pas du tout	
Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
III. Pouvez-vous suivre au cinéma ?	Très facilement Facilement Avec difficulté Pas du tout	
Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
IV. Pouvez-vous suivre au théâtre ?	Très facilement Facilement Avec difficulté Pas du tout	

Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
B. Vous parlez et vous écrivez en français.		
I. Quand vous vous exprimez en français dans la conversation, avez-vous besoin de traduire votre langue ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
II. Quand vous rédigez une lettre à un ami en français, avez-vous besoin de traduire ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
III. Quand vous écrivez en français — un devoir —, par exemple, avez-vous besoin de traduire ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
C. Vous êtes seul.		
I. Vous arrive-t-il de penser directement en français (sans intervention d'une traduction plus ou moins consciente) pour formuler à vous-même des choses de la vie courante ? Je précise : des pensées de ce genre : « A midi, je déjeunerai au restaurant parce que je n'ai pas le temps de retourner chez moi ».	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
II. Rêvez-vous durant votre sommeil en français pour des choses de la vie courante ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
III. Les personnages de vos rêves parlent-ils en français ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
IV. Rêvez-vous plus précisément en français quand la veille vous avez fait un gros effort intellectuel dans cette langue (conversation, théâtre) ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	
V. Quand vous faites un calcul mental, une addition, par exemple, comptez-vous en français ?	Jamais Quelquefois Souvent Toujours	

2. *Conditions de l'enquête.*

— *Durée.*

Les sujets interrogés ont eu 10 minutes pour répondre. (Le responsable de l'enquête a fourni éventuellement des explications orales complémentaires. De telles interventions ont été très rares.)

— *Préparation psychologique.*

Les sujets, avant la remise du questionnaire, ont été avertis du caractère très sérieux de l'enquête. Il leur a été demandé de répondre avec la plus grande honnêteté. Nous pouvons dire que cette consigne a été comprise par la plupart des sujets interrogés.

— *La Population.*

Les sujets choisis appartenaient à deux catégories d'étudiants :

1. Les étudiants du cinquième degré (fin de session).
2. Les étudiants du cours de professorat (préparation au Brevet d'Aptitude à l'enseignement du français hors de France).

Nous avons interrogé plus de 1 200 sujets.

Un tri rapide destiné à éliminer les réponses fantaisistes ou lacunaires a réduit la population de l'enquête à 1 000 sujets.

III. — Dépouillement de l'enquête

a) **Importance numérique des réponses obtenues.**

Les résultats réunis représentaient une masse considérable d'informations,
soit : 15 000 réponses pouvant être analysées en fonction de 8 critères particuliers, à savoir :

1) la langue maternelle,
2) l'âge,
3) le sexe,
4) la durée totale des études,
5) la durée des études à l'école pratique,
6) le caractère exclusif de l'enseignement à l'école pratique,
7) le caractère mixte d'un enseignement reçu dans le pays d'origine et à l'école pratique,
8) le séjour dans une famille française.

b) **Les moyens.**

La société des Machines Bull, que nous sommes heureux de remercier ici, nous a donné les moyens du dépouillement mécanographique en fonction duquel nous avions établi le questionnaire.

c) **Les choix.**

Nous n'avons pas utilisé toutes les combinaisons possibles et nous nous sommes limités à celles qui nous paraissaient les plus intéressantes.

Certaines combinaisons écartées a priori ont été envisagées ensuite pour permettre des contrôles.

Nous n'avons retenu, dans le compte rendu ici fait, que l'analyse statistique des résultats qui nous ont paru finalement les plus intéressants.

IV. — Analyse des résultats

A. — Composition de la population de « 1 000 » retenue définitivement.

1. **Répartition selon les sexes :**

hommes : 327
femmes : 673

2. **Répartition des sujets en fonction de l'organisation de leurs études :**

— sujets ayant appris le français à l'école pratique exclusivement 357
— sujets ayant fait plus de six mois d'études à l'école pratique 336
— sujets ayant fait moins de six mois d'études à l'école pratique 307

N. B. — Les sujets ayant appris le français à l'école pratique exclusivement totalisaient de 20 à 25 mois d'études.

Ceux qui avaient commencé l'étude du français dans leur pays avant de la poursuivre à l'école pratique donnaient des temps d'études très variables : de 1 à 10 ans, moyenne 5 ans.

3. **Répartition selon les âges :**

Moins de 20 ans (de 18 à 20 ans)	179
Moins de 25 ans	516
Plus de 25 ans	305

4. **Répartition selon les langues maternelles :**

Allemand	502
Anglais	108
Italien	96
Espagnol	86
Scandinaves	46
Néerlandais	35
Divers	127

5. **Séjour dans une famille française.**

433 étudiants habitaient dans une famille française au moment de l'enquête.

B. — Présentation statistique des réponses.

1. **Résultats statistiques globaux : sur la population de 1 000.**

a) *Situation passive de réception.*

	T F (très facilement)	F (facilement)	A D (avec difficulté)	P d T (pas du tout)
A_1 Comprenez-vous les Français qui vous parlent à un rythme normal d'élocution ?.	$\frac{332}{1000} = 33{,}2\ \%$	$\frac{556}{1000} = 55{,}6\ \%$	$\frac{109}{1000} = 10{,}9\ \%$	$\frac{3}{1000} = 0{,}3\ \%$
A_2 Pouvez-vous suivre une émission radiophonique ?	$\frac{143}{1000} = 14{,}3\ \%$	$\frac{583}{1000} = 58{,}3\ \%$	$\frac{268}{1000} = 26{,}8\ \%$	$\frac{6}{1000} = 0{,}6\ \%$
A_3 Pouvez-vous suivre au cinéma ?	$\frac{269}{1000} = 26{,}9\ \%$	$\frac{532}{1000} = 53{,}2\ \%$	$\frac{191}{1000} = 19{,}1\ \%$	$\frac{8}{1000} = 0{,}8\ \%$
A_4 Pouvez-vous suivre au théâtre ?	$\frac{129}{1000} = 12{,}9\ \%$	$\frac{563}{1000} = 56{,}3\ \%$	$\frac{297}{1000} = 29{,}7\ \%$	$\frac{11}{1000} = 1{,}1\ \%$

Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ?

	J (jamais)	Q Q F (quelquefois)	S V T (souvent)	T J (toujours)
A_1	$\frac{458}{1000} = 45{,}8\ \%$	$\frac{499}{1000} = 49{,}9\ \%$	$\frac{41}{1000} = 4{,}1\ \%$	$\frac{2}{1000} = 0{,}2\ \%$
A_2	$\frac{393}{1000} = 39{,}3\ \%$	$\frac{518}{1000} = 51{,}8\ \%$	$\frac{84}{1000} = 8{,}4\ \%$	$\frac{5}{1000} = 0{,}5\ \%$
A_3	$\frac{497}{1000} = 49{,}7\ \%$	$\frac{443}{1000} = 44{,}3\ \%$	$\frac{52}{1000} = 5{,}2\%$	$\frac{8}{1000} = 0{,}8\ \%$
A_4	$\frac{375}{1000} = 37{,}5\ \%$	$\frac{495}{1000} = 49{,}5\ \%$	$\frac{120}{1000} = 12\ \%$	$\frac{10}{1000} = 1\ \%$

b) *Situation active d'émission.*

	J (jamais)	Q Q F (quelquefois)	S V T (souvent)	T J (toujours)
B_1 Quand vous vous exprimez en français, dans la conversation, avez-vous besoin de traduire de votre langue ?	$\frac{359}{1000} = 35{,}9\ \%$	$\frac{523}{1000} = 52{,}3\ \%$	$\frac{109}{1000} = 10{,}9\ \%$	$\frac{9}{1000} = 0{,}9\ \%$
B_2 Quand vous rédigez une lettre à un ami en français, avez-vous besoin de traduire ?	$\frac{299}{1000} = 29{,}9\ \%$	$\frac{532}{1000} = 53{,}2\ \%$	$\frac{147}{1000} = 14{,}7\ \%$	$\frac{22}{1000} = 2{,}2\ \%$
B_3 Quand vous écrivez en français, un devoir, par exemple, avez-vous besoin de traduire ?	$\frac{293}{1000} = 29{,}3\ \%$	$\frac{559}{1000} = 55{,}9\ \%$	$\frac{136}{1000} = 13{,}6\ \%$	$\frac{12}{1000} = 1{,}2\ \%$

c) *Situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.*

	T J (toujours)	S V T (souvent)	Q Q F (quelquefois)	J (jamais)
C_1 Vous arrive-t-il de penser directement en français pour formuler à vous-même des choses de la vie courante ?	$\frac{78}{1000} = 7{,}8\ \%$	$\frac{441}{1000} = 44{,}1\ \%$	$\frac{394}{1000} = 39{,}4\ \%$	$\frac{87}{1000} = 8{,}7\ \%$

	T J (toujours)	S V T (souvent	Q Q F (quelquefois)	J (jamais)
C_2 Rêvez-vous durant votre sommeil en français ? [1]	$\frac{19}{1000} = 1{,}9\ \%$	$\frac{125}{1000} = 12{,}5\ \%$	$\frac{353}{1000} = 35{,}3\ \%$	$\frac{389}{1000} = 38{,}9\ \%$
C_3 Les personnages de vos rêves parlent-ils en français ? [1]	$\frac{39}{1000} = 3{,}9\ \%$	$\frac{121}{1000} = 12{,}1\ \%$	$\frac{330}{1000} = 33\ \%$	$\frac{358}{1000} = 35{,}8\ \%$
C_4 Rêvez-vous plus précisément en français après de gros efforts dans cette langue ? [1].	$\frac{57}{1000} = 5{,}7\ \%$	$\frac{180}{1000} = 18\ \%$	$\frac{236}{1000} = 23{,}6\ \%$	$\frac{332}{1000} = 33{,}2\ \%$
C_5 Quand vous faites un calcul mental, comptez-vous en français ?	$\frac{74}{1000} = 7{,}4\ \%$	$\frac{193}{1000} = 19{,}3\ \%$	$\frac{323}{1000} = 32{,}3\ \%$	$\frac{410}{1000} = 41\ \%$

1. Certains sujets n'ont pas répondu à ces questions, ce qui explique que la somme des réponses est inférieure à 1 000.

d) *Commentaire.*

1. *Situation passive de réception.*

a) L'aptitude à entendre.

Si nous faisons une moyenne des réponses en pourcentage obtenues pour les différentes situations d'audition nous obtenons la distribution suivante :

Très facilement	21,8 %
Facilement	55,8 %
Avec difficulté	21,6 %
Pas du tout	0,7 %

La somme de « très facilement » et « facilement » donne un pourcentage satisfaisant :
soit : 77,6 %
contre : 22,3 % pour « avec difficulté » et « pas du tout ».

Si la proportion de ceux qui reconnaissent encore ne pas entendre du tout est infime (cas particuliers de sourds probablement), la proportion de ceux qui entendent avec difficulté reste considérable.

Les différentes situations d'audition suggèrent quelques remarques.

La somme des « très facilement » et des « facilement » met

en évidence que c'est dans la situation de la conversation que les performances sont les plus satisfaisantes :

88,8 % pour A_1.

L'audition « au cinéma » vient en second :

80,1 % pour A_3,

ce qui s'explique par le fait qu'au cinéma, comme dans la réalité, l'information visuelle qui permet une compréhension globale de la situation aide grandement à l'intégration du message verbal perçu par l'oreille si bien que le sujet ne sait pas exactement s'il a compris le geste grâce aux paroles ou les paroles grâce au geste !

La radio occupe la troisième place :

72,6 % pour A_2,

le théâtre la quatrième :

69,2 % pour A_4.

Ici pourtant la situation aide également à la compréhension, mais le théâtre reste un art « littéraire » et la situation n'éclaire pas toujours le dialogue ; enfin la langue même qui est utilisée, soit noble, théâtre classique, soit argotique, théâtre de boulevard, constitue en elle-même un obstacle.

La difficulté de l'écoute radiophonique où le message verbal est dégagé de tout contexte se comprend, mais elle s'explique plus précisément encore quand on songe que les informations sonores retransmises sont loin d'avoir la richesse de celles que l'on perçoit directement dans la conversation par exemple. Cette constatation souligne la nécessité, en laboratoire de langue par exemple, d'avoir des appareils de haute fidélité, sinon l'outil, au lieu d'aider l'élève, constitue un handicap supplémentaire.

b) Le rôle de la traduction.

Les résultats de la question de contrôle : « Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre » ne sont pas en contradiction avec les premiers.

Ici encore les meilleures performances sont constituées par les réponses à la question A_1 :

« Jamais » et « Quelquefois »	95,7 %
Vient ensuite A_3	94 %
Puis A_2	91,1 %
Et A_4	87 %

Le pourcentage de ceux qui ne recourent jamais à la traduc-

tion est assez élevé puisque la moyenne pour les quatre questions est de : 43,07 %.

La moyenne pour « jamais » et « quelquefois » est très élevée : 91,95 %.

Mais, il est notable que le rôle de la traduction, c'est-à-dire de la langue maternelle pour l'activité verbale du sujet quand il utilise la langue seconde, est loin d'être négligeable.

La somme de : « quelquefois », « souvent », « toujours », dépasse pour chaque question la moyenne : 50 %.

A_1 ..... 54,2 %
A_2 ..... 60,7 %
A_3 ..... 50,3 %
A_4 ..... 62,5 %

et le pourcentage moyen, pour les quatre questions, est de : 56,92 %.

2. *Situation active d'émission.*

Le rôle de la langue maternelle dans l'utilisation active de la langue seconde est encore plus marqué.

Les pourcentages obtenus pour « jamais » à B_1, B_2, B_3 sont nettement inférieurs à ceux obtenus pour A_1, A_2, A_3, A_4.

L'opposition entre le pourcentage obtenu pour B_1 : 35,9 %, ceux qui sont donnés pour B_2 et B_3 : 29,9 % et 29,3 %, souligne la différence des situations.

B_1 (utilisation de la langue parlée) correspond plus nettement à une situation de communication.

B_2, B_3 (utilisation de la langue écrite) correspondent à une situation complexe où communication et expression s'imbriquent.

La somme des pourcentages obtenus pour « jamais » et « quelquefois » représente pour les trois questions les performances toutefois fort satisfaisantes.

B_1 ..... 88,2 %
B_2 ..... 83,1 %
B_3 ..... 85,2 %

La somme de « quelquefois », « souvent », « toujours » donne une idée de l'importance que conserve la langue seconde dans les deux situations.

Situation parlée B_1 ..... 64,1 %
Situation de la rédaction écrite B_2 ..... 70,1 %
Situation de la rédaction écrite B_3 ..... 70,7 %

Notons que ces pourcentages sont nettement supérieurs à ceux obtenus pour les questions de la série A. Ceci nous autorise à dire que le rôle de la langue maternelle est nettement plus important lors de l'utilisation active de la langue (émission) que lors de son utilisation passive (réception).

3. *Situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.*

Les pourcentages obtenus pour « toujours » s'expliquent principalement par des cas particuliers (cf. p. 554).

Pour C_1, la somme de « toujours », « souvent », « quelquefois » est fort satisfaisante : 91,3 %,

celle de « toujours », « souvent », honorable : 51,9 %.

Pour C_2, C_3, C_4, questions qui avaient été formulées de telle sorte qu'elles se recoupaient et permettaient de déceler les réponses particulièrement fantaisistes et gratuites, l'homogénéité des résultats est assez notable, malgré une certaine contradiction de C_3 par rapport à C_2.

Compte tenu de ceux qui n'ont pas voulu répondre pour des raisons plus ou moins évidentes : pudeur, impossibilité de s'analyser, les performances sont intéressantes.

Pour la somme de « toujours », « souvent », on obtient :

C_2 ..... 14,4 %
C_3 ..... 16 % (par rapport à C_2, ces résultats paraissent contradictoires)
C_4 ..... 23,7 %

Les pourcentages obtenus pour C_4 sont significatifs en ce sens qu'ils corroborent ce que l'on sait des mécanismes profonds de l'inconscient verbal. L'effort volontaire favorise cette sorte de décharge inconsciente que constitue le rêve.

La somme de « toujours », « souvent », « quelquefois » pour ces mêmes questions permet une comparaison avec les résultats analogues obtenus à la question C_1,

soit ..... 91,3 %

Nous avons :

pour C_2 ..... 49,7 %
pour C_3 ..... 49 %
pour C_4 ..... 47,3 %

N. B. — L'inclusion des pourcentages correspondant à « quelquefois » modifie le rapport C_2, C_3 opposé à C_4, mais il faut noter

que tous les sujets n'ont pas répondu à ces trois questions : C_2 : 886, C_3 : 848, C_4 : 805, et que ceux qui n'ont pas répondu auraient, selon toute vraisemblance, été plus nombreux à répondre « quelquefois » que « toujours » et « souvent ».

Les réponses à C_5 mettent en évidence que la langue seconde peut avoir un rôle dans un secteur de l'activité mentale où généralement l'empirisme considère qu'elle n'intervient pas, et ceci pour une proportion considérable de sujets.

« Toujours », « souvent » ..... 26,7 %
« Toujours », « souvent », « quelquefois » ..... 59 %

4. *Point de vue d'ensemble.*

Dans leur ensemble, les réponses mettent en évidence que, dans les trois situations verbales que nous avons déterminées, l'activité du sujet quand il utilise la langue seconde est loin d'être désolidarisée du substrat de la langue maternelle. Or, les sujets qui ont répondu à l'enquête, dans leur totalité, ont été soumis cependant à une méthode qui prétend éliminer la langue maternelle au cours de l'acquisition, et ceci durant plus de six mois, d'une manière intensive pour 693 d'entre eux dont 357 ayant appris le français exclusivement par cette méthode [1].

Les réponses aux questions de série C montrent par ailleurs que la langue seconde ne joue dans la vie mentale profonde du sujet qu'un rôle effacé au regard de la langue maternelle et que ce rôle est fort réduit au niveau de l'activité verbale inconsciente.

Les pourcentages correspondant à « toujours » sont infimes et cela est normal.

Il s'agit de cas particuliers de sujets vivant dans un milieu français. Des sondages individuels nous ont permis de découvrir, car ce « toujours » qui était un peu un piège nous étonnait, qu'il s'agissait dans la majorité des cas de sujets fixés en France, mariés à un Français ou à une Française, ayant des enfants français et pour lesquels la langue maternelle était en quelque sorte devenue la langue seconde ! De tels cas sont normalement exceptionnels.

Pour les autres, la langue seconde demeure un épiphénomène de la vie mentale étroitement dépendante de la contrainte exercée par le milieu.

1. Cf. p. 547. Composition de la population.

2. Comparaison des performances obtenues par le groupe des hommes avec celles du groupe des femmes.

Le volume numérique plus important du groupe des femmes par comparaison au groupe des hommes — pratiquement le double — peut être considéré comme un fait qui mérite attention. Il nous a d'autant plus frappé que le rapport correspond grosso-modo à celui que l'on peut constater régulièrement en analysant la composition des effectifs de l'école pratique, soit : 2 femmes pour 1 homme.

a) *Tableau comparatif.*

1. *Audition.*

		Groupe des hommes (327)	Groupe des femmes (673)
A_1	Très facilement	26,65 %	39,49 %
	Facilement	51,37 %	59,75 %
	Somme T F + F	78,02 %	99,24 %
A_2	Très facilement	14,03 %	14,54 %
	Facilement	52,24 %	64,42 %
	Somme T F + F	66,27 %	78,96 %
A_3	Très facilement	17,69 %	36,11 %
	Facilement	47,58 %	58,87 %
	Somme T F + F	65,27 %	94,98 %
A_4	Très facilement	9,15 %	16,62 %
	Facilement	41,78 %	70,84 %
	Somme T F + F	50,93 %	87,46 %

2. *Rôle de la langue maternelle.*

Pour les questions de la série A

		Hommes	Femmes
A_1	Jamais	35,48 %	56,12 %
	Quelquefois	57,03 %	42,77 %
	J + Q Q F	92,51 %	98,89 %
A_2	Jamais	34,77 %	44,81 %
	Quelquefois	54,29 %	48,78 %
	J + Q Q F	89,06 %	93,59 %
A_3	Jamais	38,73 %	60,65 %
	Quelquefois	49,66 %	38,94 %
	J + Q Q F	88,39 %	99,59 %
A_4	Jamais	28,36 %	46,64 %
	Quelquefois	47,53 %	51,46 %
	J + Q Q F	75,89 %	98,10 %

Pour les questions de la série B

		Hommes	Femmes
B_1	Jamais	29,98 %	41,78 %
	Quelquefois	53,51 %	51,09 %
	J + Q Q F	83,49 %	92,87 %
B_2	Jamais	21,04 %	38,76 %
	Quelquefois	48,80 %	57,6 %
	J + Q Q F	69,84 %	96,36 %
B_3	Jamais	24,70 %	33,9 %
	Quelquefois	51,85 %	59,95 %
	J + Q Q F	76,55 %	93,85 %

3. *Situation méditative de la réflexion solitaire et de l'activité verbale inconsciente.*

		Hommes	Femmes
C_1	Toujours	8,4 % → 8,4 %	7,2 % → 7,2 %
	Souvent	31,5 % → 31,5 %	56,7 % → 56,7 %
	Total	39,9 %	63,9 %
	Quelquefois	→ 46,7 %	→ 32,1 %
	Total	86,6 %	96 %
C_2	Toujours	2 %	1,8 %
	Souvent	8,5 %	16,5 %
	Quelquefois	30,6 %	40 %
C_4	Toujours	3,7 %	4,1 %
	Souvent	11,7 %	12,5 %
	Quelquefois	28,4 %	37,6 %
C_3	Toujours	5,5 %	5,9 %
	Souvent	16,7 %	19,3 %
	Quelquefois	22,1 %	25,1 %
C_5	Toujours	7,9 %	6,9 %
	Souvent	18,7 %	19,9 %
	Quelquefois	33,7 %	30,9 %

b) *Commentaire.*

Les pourcentages acquis par les femmes sont régulièrement à leur avantage (sauf pour C_5).

En ce qui concerne l'audition, le groupe des hommes obtient pour chaque question un pourcentage inférieur à la moyenne et celui des femmes un pourcentage supérieur à la moyenne, soit pour la somme TF + F :

A_1 : Moyenne : 88,8 %	hommes : 78,02 %
	femmes : 99,24 %
A_2 : Moyenne : 72,6 %	hommes : 66,27 %
	femmes : 78,96 %
A_3 : Moyenne : 80,1 %	hommes : 65,27 %
	femmes : 94,98 %
A_4 : Moyenne : 69,2 %	hommes : 50,93 %
	femmes : 87,46 %

L'ordre de classement obtenu à partir de la moyenne était :

A_1 (conversation),
A_3 (cinéma),
A_2 (radio),
A_4 (théâtre).

Il devient :

— pour les femmes :
A_1, A_3, A_4, A_2,

— pour les hommes :
A_2, A_1, A_3, A_4.

Quelques sondages ont permis d'établir que les hommes, à la radio, écoutaient surtout le bulletin d'information, tandis que les femmes suivaient des émissions diverses. Ceci explique cela.

L'utilisation de la langue seconde paraît moins dépendante de la traduction chez les femmes que chez les hommes, aussi bien dans la situation d'écoute que dans la situation active d'émission. La différence est particulièrement sensible en ce qui concerne l'écrit si l'on considère la somme de « jamais » et « quelquefois ».

L'analyse des réponses aux questions de la série C (exception faite de C_5) confirme l'avantage acquis par les femmes dans les autres séries.

Ces résultats permettent de supposer que le rapport hommes / femmes que nous avons souligné dans la composition des effectifs (2 femmes pour 1 homme) n'est peut-être pas fortuit.

Si la vanité masculine en souffre elle peut trouver une consolation dans la pensée que les femmes, ayant une meilleure opinion d'elles-mêmes, ont répondu avec plus d'optimisme !

L'observation directe des comportements de l'élève dans les classes nous conduit à croire que la femme a plus de faculté d'adaptation à la nouveauté que l'homme et qu'elle est servie généralement par une oreille plus sensible. Sa supériorité pourrait trouver une explication dans ces qualités particulières.

3. Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon l'organisation de leurs études.

N. B. — Pour toutes les statistiques comparées qui suivent, nous avons limité les bases de comparaison aux rubriques qui nous ont paru les plus significatives. Cette manière de faire permet une consultation plus aisée des tableaux statistiques et ne trahit pas l'exactitude des données numériques que nous avons réunies. On considérera principalement pour chaque série de questions, le total des pourcentages.

Tableau comparatif.

	A_1						B_1			B_2			C_1			
	TF	F	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T
Élèves ayant débuté à l'école pratique.	29,68	58,8	88,48	40,08	54,8	94,9	32,76	51,52	84,28	26,6	50,68	77,28	7	44,24	37,24	88,4
Élèves ayant suivi plus de 6 mois de cours à l'école pratique.	40,8	54	94,8	52,8	45	97,8	41,7	50,7	92,4	35,1	52,8	87,9	10,5	48,3	35,1	93,9
Élèves ayant suivi de 3 à 6 mois de cours à l'école pratiqu	37,3	54	91,3	49,6	47,6	97,2	37	52,6	89,6	31,3	50,6	81,9	7	46,6	34,3	87,9
Élèves ayant suivi moins de 3 mois de cours à l'école pratique.	23,01	58,63	81,64	35,62	56,4	92,06	29,59	52,06	81,65	24,28	51,78	76,06	6,02	36,61	43,84	86,4
Rappel : Résultats moyens (Population de 1000)	33,2	55,6	88,8	45,8	49,9	95,7	35,9	52,3	88,2	29,9	53,2	83,1	7,8	44,1	39,4	91,3

Commentaire :

Une première remarque s'impose, les élèves ayant fait toutes leurs études à l'école pratique exclusivement, n'obtiennent pas les meilleurs résultats.

Ceux-ci sont même assez inférieurs à la moyenne.

Ces élèves, incontestablement, ont progressé plus vite que

tous les autres — scolarité maximale 25 mois, scolarité minimale 20 mois. Le caractère intensif de leur acquisition a une contrepartie, leur connaissance de la langue est moins profondément intégrée dans leur comportement ; elle demeure plus fragile.

Les résultats de ceux qui ont suivi plus de 6 mois de cours à l'école pratique mais qui, auparavant, avaient une scolarité d'une durée moyenne de 5 ans, corroborent cette interprétation. C'est avec cette catégorie d'élèves que la pédagogie de l'école semble avoir le meilleur rendement.

Par contre, ceux qui ont eu une scolarité principalement extérieure à l'école puisqu'ils sont parvenus au niveau des classes terminales dans lesquelles ils ont été soumis à l'enquête en moins de trois mois, ont des performances sensiblement inférieures, ce qui contrôle l'opinion exprimée ci-dessus.

4. Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon les âges.

N. B. — Nous avons réduit à deux groupes :
1. Étudiants âgés de plus de 25 ans.
2. Étudiants âgés de moins de 25 ans.

Tableau comparatif.

	A_1						B_1			B_2			C_1			
	TF	F	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T
Étudiants âgés de plus de 25 ans	23,28	55,76	79,04	36,73	55,10	91,83	23,94	56,08	80,02	21,32	47,23	68,55	6,88	33,12	43,28	83,28
Étudiants âgés de moins de 25 ans	37,32	55,19	92,51	49,04	47,33	96,37	40,89	49,33	90,21	33,46	53,48	86,94	8,5	47,76	35,03	91,29
Rappel : Résultats moyens (Population de 1000)	33,2	55,6	88,8	45,8	49,9	95,7	35,9	52,3	88,2	29,9	53,2	83,1	7,8	44,1	39,4	91,3

Commentaire :

La démarcation est très nette. Par rapport à la moyenne obtenue par la population de 1 000, les étudiants âgés de plus de 25 ans obtiennent des résultats inférieurs.

Au contraire, les étudiants âgés de moins de 25 ans obtiennent des résultats nettement supérieurs.

Les différences que l'on constate nous paraissent résulter de la plasticité des sujets.

Celle-ci est plus grande chez les plus jeunes que chez les étudiants plus âgés. Il y a probablement un âge, variable selon les individus, au-delà duquel l'acquisition, principalement considérée sur le plan neuro-physiologique, ne peut pas prétendre se stabiliser au niveau du meilleur rendement.

5. Comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon leur langue maternelle.

N. B. — Nous avons limité cette comparaison aux groupes linguistiques les plus nombreux.

Tableau comparatif.

	A_1						B_1			B_2			C_1			
	TF	F	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T
Allemands	31,8	61,8	93,6	48,8	49,6	98,4	39,4	50,8	90,2	33,6	54	87,6	8	47,6	37,6	93,2
Anglais	28,7	52,7	81,4	33,3	54,6	87,9	24	57,5	81,5	17,5	49	64,5	11,11	37,90	38,8	87,8
Espagnols	54,5	36	90,5	47,6	46,5	94,1	27,9	53,5	81,4	24,4	47,6	72	3,4	43	41,8	88,2
Italiens	44,7	51	95,7	56,2	41,6	97,8	47,9	43,7	91,6	38,5	55,2	93,7	8,3	41,6	35,4	85,3
Néerlandais ...	22,8	68,5	91,3	51,4	45,7	97,1	37,1	51,4	88,5	34,2	48,5	82,7	17,1	42,8	22,8	72,7
Scandinaves ..	36,9	41,3	78,2	43,4	50	93,4	30,4	50	80,4	30,4	43,4	73,8	2,1	39,1	43,4	84,6
Rappel : Résultats moyens : Population de 1000	33,2	55,6	88,8	45,8	49,9	95,7	35,9	52,3	88,2	29,9	53,2	83,1	7,8	44,1	39,4	91,3

Commentaire :

Il semble qu'il y ait une nette différence d'appréciation chez les sujets, selon leur nationalité, particulièrement en ce qui concerne pour A_1 les distributions entre : « TF » et « F », mais la somme de « TF » et « F » neutralise ces différences.

Si l'on ne tient compte, pour chaque série de questions, que des totaux, une hiérarchie apparaît nettement.

Les Allemands obtiennent les meilleures performances ainsi que les Italiens.

La statistique contrôle ici l'expérience quotidienne.

Si l'on compare les résultats obtenus pour chaque groupe avec les résultats moyens (population de 1 000) on arrive aux constatations suivantes.

Pour l'aptitude à entendre :

Les Italiens (95,7), les Allemands (93,6), les Néerlandais (91,3) et les Espagnols (90,5) sont supérieurs à la moyenne (88,8) ; les Anglais (81,4) et les Scandinaves (78,2) inférieurs.

Au moment de la réception du message (A_1), la langue maternelle intervient le moins :

pour les Allemands (98,4) et les Italiens (97,8). Les Néerlandais (97,1) suivent les premiers de près. Les Espagnols (94,1) et les Scandinaves (94,4) sont légèrement au-dessous de la moyenne (95,7). Les Anglais, eux, sont nettement en-dessous (87,9).

Dans la situation active d'émission (B_1, B_2) :

Les Italiens sont nettement plus affranchis de la tutelle de la langue maternelle :

B_1 (91,6) B_2 (93,7),
Moyenne de 1 000 B_1 (88,2) B_2 (83,1).

Les Allemands ont des performances honorables :

B_1 (90,2) B_2 (87,6).

Les Néerlandais sont proches de la moyenne :

B_1 (88,5) B_2 (82,7).

Pour B_1 et B_2, les Anglais, les Espagnols et les Scandinaves sont au-dessous de la moyenne.

Dans la situation méditative, de la réflexion solitaire, les Allemands obtiennent, et de loin, les meilleures performances :

C_1 (93,2).
Moyenne sur 1 000 (91,3).

Tous les autres groupes sont au-dessous de cette moyenne :

Espagnols (88,2)
Anglais (87,81)
Italiens (85,3)
Scandinaves (84,6)

Néerlandais (72,7), ceci malgré un résultat étonnant pour Toujours (TJ), (17,1), que ne peut expliquer que la rencontre de quelques cas particuliers accidentels.

En fait, à ce niveau, les performances montrent une égalisation des aptitudes, ce qui est probablement assez normal.

Comme nous l'avons constaté en étudiant les mécanismes d'acquisition au second niveau et la formation des automatismes verbaux, la progression a pour résultat une élimination progressive, dans l'utilisation de la langue seconde, des comportements acquis avec la langue maternelle.

Un point important subsiste : un nombre bien plus grand d'Allemands parvient au niveau de connaissance de la langue seconde que représente cette enquête que tous les autres groupes linguistiques représentés. Cette constatation n'est pas fortuite.

6. **Résultats obtenus par le groupe des étudiants résidant dans une famille française au moment de l'enquête.**

Tableau comparatif.

	A_1						B_1			B_2			C_1			
	TF	F	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	TJ	SVT	QQF	
Étudiants habitant dans une famille française	39,33	56,58	95,91	51,75	45,08	96,83	39,56	52,44	92	35,19	53,35	88,55	11,73	50,83	29,90	9
Rappel : Résultats moyens : Population de 1000	33,2	55,6	88,8	45,8	49,9	95,7	35,9	52,3	88,2	29,9	53,2	83,1	7,8	44,1	39,4	9

Commentaire :

Les résultats obtenus par le groupe des étudiants habitant dans une famille française au moment de l'enquête sont sensiblement supérieurs à la moyenne.

Cette constatation montre les limites de la pédagogie !

Il est incontestable que l'occasion quotidienne d'utiliser la langue seconde constitue un facteur essentiel d'intégration de celle-ci au comportement verbal, global du sujet. Si l'action du milieu corrobore celle de l'enseignement, le sujet trouve ainsi les conditions optimales pour épanouir ses connaissances.

On remarquera particulièrement les résultats acquis par ce groupe pour :

A_1 (TF) 39,33 Moyenne : 33,2,
A_1 (JAM) 51,75 Moyenne : 45,58,
B_1 (JAM) 39,56 Moyenne : 35,9,
B_2 (JAM) 35,19 Moyenne : 29,9,
C_1 (SVT) 50,83 Moyenne : 44,1.

7. **Rapport entre :**

1) *La qualité de l'audition,*
2) *Le rôle de la traduction,*

pour les réponses à A_1, et les autres réponses, série B, série C.

Il nous a paru intéressant de comparer la qualité des performances accomplies en B et en C pour les sujets qui avaient répondu à A_1.

« Comprenez-vous les Français qui vous parlent à un rythme normal d'élocution ? »

1. Très facilement (TF).
2. Facilement (F).

« Êtes-vous obligé de traduire pour comprendre ? »

Quelquefois (QQF).

Après quelques sondages, nous avons écarté d'autres combinaisons également possibles mais dont les résultats ne pouvaient que recouper ceux dont nous faisons état ici.

Dans le Tableau n° 1, nous donnerons tous les éléments de cette comparaison pour les questions de la série B.

Dans le Tableau n° 2, nous donnerons tous les éléments de comparaison pour les questions de la série C.

Tableau n° 1.

	A_1 (TF)			A_1 (F)			A_1 (QQF)			Rappel : Résultats moyens (Population de 1000)		
	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T	JAM	QQF	T
B_1	57,7	39	96,7	28,3	59,5	87,8	17,4	67	84,4	35,9	52,3	88,2
B_2	42,9	52,5	95,4	26,5	54,5	81	18,6	55,6	74,2	29,9	53,2	83,1
B_3	42,3	51,4	93,7	24,9	58,5	83.	18,4	60	78,4	29,3	55,9	85,2

Tableau n° 2.

	A_1 (TF)				A_1 (F)				A_1 (QQF)				Rappel : Résultats moyens (Population de 1000)			
	TJ	SVT	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T	TJ	SVT	QQF	T
C_1	13,3	53,5	25	91,8	5,9	41,4	42,5	89,8	4,8	40,2	42,8	87,8	7,8	44,1	39,4	91,3
C_2	2,9	19,7	39,9	62,5	1,5	9,5	35,8	46,8	1,2	10,2	32,4	43,8	1,9	12,5	35,3	49,7
C_3	6,7	19,3	34,8	60,8	2,9	9	34,2	46,1	2	10,6	30,4	43	3,9	12,1	33	49
C_4	8,5	22	21,5	52	4,9	17,9	25,2	48	4,4	15,8	24,6	44,8	5,7	18	23,6	47,3
C_5	10	24,5	30,9	65,4	5,8	17,7	32,04	55,54	5,8	17,8	32	55,6	7,4	19,3	32,3	59

Commentaire :

Les résultats du groupe ayant répondu (TF) à A_1 sont, pour les questions de la série B et celles de la série C, nettement supérieures à la moyenne.

Ceux du groupe ayant répondu (F) à A_1 sont très voisins de la moyenne.

Ceux du groupe ayant répondu « quelquefois » à A_1 sont pratiquement toujours inférieurs à la moyenne.

Les relations ainsi établies nous semblent suffisamment significatives pour que l'on puisse en déduire que les sujets qui entendent très facilement sont susceptibles des performances les meilleures, soit dans la situation d'émission, soit dans la situation méditative de la réflexion solitaire.

Les résultats acquis par ceux qui ont répondu « facilement » corroborent cette déduction.

Les résultats du groupe A_1 (quelquefois) montrent que le fait de ne pas se détacher de la langue maternelle, même dans la situation de l'écoute de la langue seconde, correspond dans la totalité du comportement verbal actif des sujets concernés à une moindre intégration de celle-ci.

Ainsi se trouvent statistiquement vérifiés l'importance, pour l'organisation de la totalité du comportement verbal du sujet dans la langue seconde :

1) de l'audition,

2) du processus d'élimination de la langue maternelle.

V. — Conclusions

Deux constatations fondamentales dominent à notre sens tous les résultats que nous venons d'analyser.

1. L'accès à une relative maîtrise de la langue seconde n'élimine que partiellement l'action de la langue maternelle du nouveau comportement verbal du sujet, acquise avec la langue seconde, et cela même dans les situations les plus contraignantes.

L'écoute.

L'émission parlée.

Moins la situation est contraignante, plus l'action de la langue maternelle est nette.

2. L'insertion, dans les conduites verbales du sujet, de la langue seconde, est fonction de la situation créée par le milieu. De ce fait, dans la situation méditative de la réflexion solitaire, le rôle de la langue seconde reste effacé, même chez les sujets les plus adaptés.

Au niveau de l'activité verbale inconsciente, ce rôle n'est plus qu'accidentel.

Il serait amusant de dresser à partir des données statistiques le portrait robot du meilleur sujet.

1. C'est une femme.
2. Son étude du français a commencé dans son pays d'origine mais s'est poursuivie au moins six mois à l'école pratique.
3. Elle a moins de 25 ans.
4. Elle est soit italienne, soit allemande, mais il y a environ 5 chances contre une pour qu'elle soit allemande.
5. Elle a séjourné durant ses études dans une famille française.
6. Elle possède une bonne audition.

Nous ne discuterons pas le fait qu'un tel portrait robot n'a qu'un intérêt anecdotique, mais il nous paraît utile de souligner qu'il correspond assez exactement à celui que l'on pourrait déduire d'une solide expérience immédiate de l'enseignement dans l'établissement où nous avons pu conduire nos observations.

C'est peut-être une façon de vérifier l'exactitude des données statistiques sur lesquelles nous nous sommes fondé !

CHAPITRE II

LES CARACTÈRES SPÉCIFIQUES DE L'ACQUISITION ET DE LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE SECONDE

I. **L'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition de la langue seconde.**

a) *Position pédagogique traditionnelle.*

b) *Différences fondamentales entre les deux processus d'acquisition :*

1. Plan neuro-physiologique.
2. Plan psychologique.
3. Plan intellectuel.
4. Plan linguistique.

c) *Tableau récapitulatif.*

II. **Conséquences.**

a) *Caractère opposé des démarches d'acquisition pour la langue maternelle et pour la langue seconde.*

b) *Caractère artificiel des démarches d'acquisition de la langue seconde.*

c) *Caractère nécessaire des phénomènes de déformation.*

III. **Les mécanismes qui déterminent les processus d'acquisiiton de la langue seconde.**

a) *Double aspect positif et négatif de ces mécanismes.*

b) *Nature de ces mécanismes :*

1. Système perceptif-moteur et conceptuel-moteur.
2. Système d'organisation spatio-temporelle des énoncés.
3. Systèmes internes résultant de la dynamique de l'apprentissage.

c) *Action convergente de ces mécanismes pour la constitution d'un nouveau comportement verbal spontané.*

IV. **Les limites de l'acquisition.**

I. — L'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition de la langue seconde

a) Position pédagogique traditionnelle.

On a souvent eu tendance à confondre sur le plan pédagogique ces deux séries de phénomènes. Cette confusion a abouti à ce qu'il faut bien appeler « les illusions de la méthode directe » !

Or, entre les deux démarches ainsi confondues, il y a de profondes oppositions et ceci à tous les plans sur lesquels s'organisent ces acquisitions.

b) Différences fondamentales entre les deux processus d'acquisition.

1. *Plan neuro-physiologique.*

Pour acquérir sa langue maternelle l'enfant, nous l'avons vu, bénéficie d'étapes privilégiées. En outre, cette acquisition se réalise de telle sorte que, dès la première manifestation de son activité verbale, l'enfant dispose d'automatismes élaborés au cours des étapes qui ont précédé l'emploi du langage articulé.

L'activité verbale volontaire, contrôlée par l'intelligence et organisée en énoncés complexes n'apparaît que beaucoup plus tard.

Toutes les étapes de l'acquisition sont ainsi étroitement associées aux étapes du développement neuro-physiologique de l'enfant et marquent en même temps les phases successives de son développement mental.

L'adulte ou l'adolescent qui apprend une langue étrangère, ne dispose pas, pour ce faire, d'étapes privilégiées et sa démarche va obligatoirement du volontaire à l'automatique.

2. *Plan psychologique.*

L'enfant, dans les efforts qu'il accomplit pour maîtriser progressivement la langue de son milieu, est aidé par de profondes motivations :

— besoin d'agir sur le milieu qu'il découvre ;
— volonté de s'affirmer ;
— instinct profond d'intégration au groupe.

Pour répondre à ces impulsions vitales, la langue du groupe auquel il appartient s'impose à lui comme le moyen le plus économique et le plus efficace.

C'est en fonction des structures mêmes de cette langue que la sensibilité, la psychologie profonde de l'enfant vont se constituer, s'organiser.

Les motivations de l'adulte engagé dans l'acquisition de la langue seconde sont beaucoup plus superficielles. Elles tiennent à des considérations intellectuelles : curiosité, goût de l'exotisme, ou affectives : satisfaction de la vanité, ambition matérielle.

Par contre, les efforts qu'il consent pour assimiler ce nouveau système de communication et d'expression déterminent bien souvent chez lui de profondes inhibitions qui tiennent à la complexe imbrication du moi avec la langue maternelle, brutalement mise en cause par la confrontation avec une échelle différente de valeurs mentales de catégories intellectuelles, avec une représentation nouvelle de la réalité.

3. *Plan intellectuel.*

L'enfant, dans sa découverte de la langue maternelle, va de l'expérience immédiate à la langue.

De ce fait, les énoncés linguistiques progressivement acquis réorganisent l'expérience primaire et la subliment en une sorte de « sagesse » partagée par l'individu avec le groupe et confondue avec la langue.

De plus, l'expérience précédant la formule verbale qui la traduit charge celle-ci, par contiguïté ou association, d'une signification globale vécue qui la façonne et permet qu'elle s'intègre profondément au comportement du sujet.

Toute expérience semblable ou voisine réactivera la formule verbale qui acquerra ainsi rapidement un degré élevé de disponibilité et une aptitude à signifier progressivement de plus en plus indépendante de l'expérience initiale.

Pour l'adulte et l'adolescent qui découvrent la langue seconde, l'expérience que représente la situation d'acquisition est immédiatement réorganisée par la langue maternelle. La démarche suivie est donc exactement inverse : elle va de la langue seconde à cette expérience réorganisée par la langue maternelle. La situation d'acquisition détermine un conflit immédiat entre les deux codes : celui de la langue maternelle, celui de la langue seconde.

La formule verbale de la langue seconde ne se charge de signification qu'à travers l'écran de la langue maternelle, ce qui réduit l'action des lois de contiguïté ou d'association. La répétition, ou

renforcement doivent d'abord atténuer l'action déformatrice de cet écran avant de charger l'énoncé de la langue seconde de son propre pouvoir de signification.

4. *Plan linguistique.*

Partant de l'expérience, l'enfant est arrivé à la langue ou plutôt aux réalisations du discours ; ces réalisations s'imposent à lui d'une manière globale sans que le milieu cherche à les réduire aux dimensions du système.

Sous l'influence de son milieu, particulièrement de l'école, il parviendra ensuite, progressivement, à la conscience plus ou moins claire, selon le degré de culture où il se stabilisera en devenant adulte, du système de sa langue.

Toutes les méthodes d'enseignement des langues étrangères montrent que pour l'acquisition de la langue seconde la démarche est régulièrement inverse. On part du système pour arriver au discours et cette manière de faire est d'ailleurs conforme aux mécanismes intellectuels qui conditionnent l'acquisition.

c) **Tableau récapitulatif.**

Le tableau ci-dessous résume ce qui précède :

	Langue maternelle	Langue seconde
	Étapes privilégiées	Pas d'étapes privilégiées
Plan neuro-physiologique.	automatique → volontaire	volontaire → automatique
Plan psychologique	motivations profondes	motivations superficielles inhibitions
Plan intellectuel	expérience → langue	langue → expérience
Plan linguistique	discours → langue	langue → discours

II. — Conséquences

A. Caractère opposé des démarches d'acquisition pour la langue maternelle et pour la langue seconde.

Sur tous les plans ainsi déterminés, les démarches d'acquisition de la langue seconde sont donc régulièrement inverses de celles que l'enfant a suivies pour maîtriser sa langue maternelle.

B. Caractère artificiel des démarches d'acquisition de la langue seconde.

L'acquisition de la langue seconde repose d'abord sur les ensembles complexes d'habitudes verbales fixées chez le sujet par la pratique de la langue maternelle. C'est à partir de ces habitudes que le professeur peut progressivement construire un nouveau comportement verbal restructuré par la langue seconde.

Il ne s'agit pas, au départ, de constituer de nouvelles habitudes verbales, mais de modifier les habitudes acquises avec la langue maternelle, en fonction des caractères nouveaux des systèmes de la langue seconde progressivement découverts.

De ce fait et tout particulièrement avec les débutants, c'est à des techniques de rééducation et non d'éducation que la pédagogie devrait faire appel.

Cette rééducation porte aussi bien sur les mécanismes de l'audition et de l'articulation que sur les mécanismes perceptifs et conceptuels.

Elle se heurte à une difficulté majeure :

Elle doit se réaliser sans altérer le capital fondamental que représentent, pour chaque sujet, les habitudes qui conditionnent sa pratique de la langue maternelle. Il n'est pas pensable qu'un Anglais, par exemple, maîtrise la prononciation du français au détriment de celle de sa propre langue. Il n'y a donc pas de processus d'extinction de l'habitude antérieure comme c'est le cas fréquemment dans les apprentissages gestuels.

Le souci de conserver le capital acquis est d'une importance vitale pour le sujet ; de ce fait il élabore inconsciemment des défenses contre l'agression que constitue la réadaptation à laquelle il est soumis. Ces défenses se traduisent par des phénomènes d'inhibition dont les racines vont jusqu'à la profondeur de l'unité du « moi ».

C'est ce qui explique que la rééducation n'aboutira jamais, dans les meilleurs cas, qu'à la formation d'un comportement verbal « de surface » qui ne sera mis en cause que dans des situations de contrainte. La bivalence ainsi obtenue ne sera jamais complète.

C. Caractère « nécessaire» des phénomènes de déformation.

Le fait que l'acquisition de la langue seconde se fonde ainsi sur des habitudes antérieures spécifiques de la langue mater-

nelle explique la régularité des phénomènes de déformation dans le comportement verbal actif — moment de la restitution — particulièrement au premier niveau chez les débutants, mais aussi au second niveau chez des étudiants beaucoup plus avancés et devenus réellement francophones. Toutefois, ces phénomènes de déformation ne tiennent pas uniquement au substrat, mais à des conduites neuromotrices ou intellectuelles distinctes du substrat et au dynamisme propre de l'acquisition : interférence rétro et pro-actives, élimination, recodage.

III. — Les mécanismes qui déterminent les processus d'acquisition de la langue seconde

A. **Double aspect — négatif et positif — de ces mécanismes.**

Les déformations sont dues à l'action négative de mécanismes dont l'action positive organise les processus d'acquisition.

Tout mécanisme mis en cause par l'apprentissage a donc ainsi un double aspect positif et négatif.

La pédagogie ne peut méconnaître la double action de ces mécanismes ou les laisser jouer au hasard. Elle doit s'efforcer d'élaborer des démarches qui réduisent leur action négative au minimum et exploitent au maximum leur action positive.

B. **Nature de ces mécanismes.**

Relevant de conduites intellectuelles ou neuro-physiologiques apparemment distinctes, les mécanismes que nous avons répertoriés ne font que produire sur les deux plans : le plan intellectuel, le plan neuro-physiologique, une réalité unique : la formation de nouvelles structures de comportement déterminées par l'acquisition progressive de ce que G. Guillaume (36) appelait la psychosystématique de la langue.

Dans une perspective de synthèse nous pouvons regrouper ces mécanismes en trois systèmes étroitement associés :

1. *Système perceptif-moteur et conceptuel-moteur.*

Ce système groupe les mécanismes qui restructurent les conduites perceptives et conceptuelles du sujet en fonction des « modèles » de la langue seconde.

L'adaptation audito-articulatoire qui joue aux moments de l'intégration et de la restitution, la restructuration idéo-motrice qui relève du moment de l'assimilation sont les mécanismes caractéristiques de ce système. Leur action se combine avec celle d'autres mécanismes, en particulier le substrat, dans ses deux aspects : rémanence et permanence.

Au second niveau, plus spécialement, les processus de subjectivisation de l'acquis complètent l'action de ces mécanismes de restructuration perceptive et conceptuelle.

2. *Système d'organisation spatio-temporelle des énoncés.*

Ce système regroupe les mécanismes qui correspondent au fonctionnement régulier des ensembles systématiques de la langue et qui déterminent l'organisation du discours.

L'anticipation, mécanisme complémentaire de l'adaptation audito-articulatoire, qui permet au sujet de « programmer » l'énoncé est, du point de vue neuro-physiologique, le mécanisme central de ce système. Mais son action est renforcée ou contrariée par les phénomènes intellectuels initiaux d'abstraction, de généralisation et de systématisation qui ont conduit le sujet à dégager des « modèles » linguistiques de l'acquisition les « matrices » verbales lui permettant de construire les éléments de son discours et de les assembler. Les mécanismes d'association qui déterminent l'auto-stimulation des micro-éléments de la chaîne verbale, d'auto-contrôle et de feed back complètent ce système et garantissent la sécurité de son fonctionnement.

3. *Système interne résultant de la dynamique de l'apprentissage.*

L'économie intime des conduites linguistiques motrices recréées par les mécanismes ressortissant aux deux premiers systèmes est tout au long de l'apprentissage continuellement mise en cause par des mécanismes qui résultent du dynamisme même de l'apprentissage :

— Interférences rétro et pro-actives, saturation, recodage, élimination des conduites verbales déterminées par le substrat, compréhension dynamique, processus de sémantisation et de subjectivisation.

C. **Action convergente de ces mécanismes pour la constitution d'un nouveau comportement verbal spontané.**

Dans leur ensemble, ces mécanismes tendent vers l'automatisation de l'activité verbale dont le fonctionnement normal sup-

pose, à partir d'une intention volontaire, une exécution spontanée.

Cette automatisation suppose elle-même la stabilisation, pour la langue seconde, d'une fonction intégratrice et coordinatrice étroitement dépendante des mécanismes audito-articulatoires et audito-moteurs qui agissent dans les trois systèmes précités.

Cette fonction audito-régulatrice de l'activité verbale est de nature purement neuro-physiologique. C'est évidemment le même système qui règle l'activité du sujet dans la langue seconde et dans la langue maternelle.

IV. — Les limites de l'acquisition

L'intégration complexe de l'ensemble de ces mécanismes ne sera, pour la langue seconde, jamais aussi profonde que pour la langue maternelle — sauf cas exceptionnels. Ce qui explique le décalage constaté au second niveau entre le savoir verbal actif et le savoir verbal passif.

Le chapitre précédent nous a montré que la langue seconde ne joue dans le comportement verbal global du sujet qu'un rôle superficiel.

Elle n'est qu'un épiphénomène de l'activité verbale globale des sujets observés.

La langue maternelle est un moyen de pensée. Sa réalité profonde, dans le comportement réfléchi du sujet, se dégage mal ou ne se dégage pas de la pensée elle-même.

La langue seconde reste un instrument grâce auquel la pensée peut être communiquée ou exprimée mais elle n'est que rarement génératrice de la pensée elle-même.

Pour dépasser le stade atteint par les sujets que nous avons observés, il faut la rencontre de circonstances exceptionnelles avec des caractères également exceptionnels. Nous connaissons un cas particulièrement admirable de maîtrise si totale du français comme langue seconde que la personne qui représente ce cas est devenue non seulement parfaitement, absolument francophone, mais l'un des plus grands spécialistes actuels de cette langue.

Malgré la modestie profonde de ce Maître, nous avons pu deviner à travers ses confidences qu'un tel résultat ne pouvait être atteint qu'au prix d'un travail dont bien peu sont capables et grâce à quelle volonté et quelle persévérance dans l'effort !

Le stade d'acquisition que nous avons observé représente donc un palier que seule une grande volonté personnelle, aidée par une intelligence particulièrement aiguë des problèmes de langage et servie par un concours de circonstances rares, peut permettre de franchir. Pour les sujets moins exceptionnels qui représentent la norme, il faut avoir la sagesse d'admettre la réalité des limites que nous avons définies. La pédagogie des langues vivantes, en premier lieu, lorsqu'il ne s'agit pas de former des spécialistes, gagnerait beaucoup à prendre plus pleinement conscience de ces limites afin de s'assigner des objectifs plus modestes que ceux qu'elle se donne habituellement, mais combien plus conformes à la réalité des faits ! Elle dépouillerait alors ses méthodes de cette « aura » d'échec qui bien souvent les entoure et, connaissant mieux les buts auxquels elle peut prétendre parvenir, elle prendrait plus confiance dans les moyens qui lui permettent de les atteindre.

CHAPITRE III

CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES

Préambule.

I. **Les bases de la pédagogie de la langue seconde.**

A. Plan des mécanismes de l'apprentissage.

1. *Le niveau neuro-physiologique.*
2. *Le niveau de l'intelligence.*
3. *Le niveau de synthèse au niveau de formation des automatismes.*

B. Plan linguistique.

1. *Définition du corpus :*

a) Importance de la langue maternelle.
b) La notion d'un niveau de langue « zéro » ou neutralisé.

2. *La progression linguistique.*

C. Plan méthodologique.

1. *Les deux niveaux de l'acquisition :*

a) le premier niveau,
b) le second niveau.

D. Point de vue d'ensemble : l'auto-construction du savoir verbal.

1. *L'acte verbal selon* Guillaume.
2. *Conséquence pédagogique.*

II. **Les habitudes pédagogiques actuelles.**

a) Les moyens et leur exploitation.
b) Le matériel linguistique de base.
c) Le rôle de l'enseignement grammatical.
d) La méconnaissance des comportements spécifiques de l'acquisition.
e) La médiocrité des moyens disponibles.
f) La pédagogie du débutant et la pédagogie des étudiants avancés.
g) La formation des maîtres.

III. **Perspectives méthodologiques.**

a) La conscience des besoins et la hiérarchisation de ces besoins.

1. *L'acquisition d'une langue seconde doit s'organiser en fonction des besoins réels de l'individu.*

2. *L'analyse des besoins mentaux de la catégorie des sujets concernés par la méthode doit déterminer les choix et les progressions.*

b) Les conditions de mise en œuvre pédagogique.
c) Le respect des étapes nécessaires.
d) La diversification des enseignements.
e) La modestie des intentions.

PRÉAMBULE

Nous avons, au cours de notre travail, signalé à maintes reprises les conséquences pédagogiques qui se déduisaient des comportements d'acquisition que nous venions de définir et d'étudier.

Il n'est pas possible, compte tenu de la dimension déjà considérable de notre étude, de faire une synthèse exhaustive de toutes les considérations pédagogiques qui s'en dégagent.

Une telle entreprise serait d'ailleurs hors de notre propos.

Nous nous limiterons donc :

— à définir dans leurs grandes lignes les bases sur lesquelles doit s'édifier, selon nous, la pédagogie proprement dite ;

— à souligner dans les habitudes pédagogiques actuelles les démarches qui nous paraissent s'opposer aux caractères spécifiques des comportements d'acquisition ;

— à préciser l'esprit d'une pédagogie réaliste et efficace en esquissant ses traits les plus caractéristiques et les conditions de son application.

I. — Les bases de la pédagogie de la langue seconde

Nous excluons des considérations qui suivent toute éventualité d'un recours à la traduction comme principe d'acquisition pour les débutants. Il nous semble que la nécessité de partir de la langue seconde elle-même pour créer dès le début un comportement verbal spontané doit être admise comme un principe qui ne saurait être remis en question, tout au moins dans la perspective où nous nous sommes placés tout au cours de cette étude.

A) Plan des mécanismes de l'apprentissage.

1. Le niveau neuro-physiologique.

L'acquisition de la langue seconde pose d'abord un problème d'ordre neuro-physiologique. De ce fait la pédagogie ne peut pas ne pas tenir compte de cette réalité fondamentale.

Elle doit mettre tout en œuvre pour favoriser l'organisation des voies neuroniques dont la structuration permet l'intégration et l'automatisation de l'acquis verbal.

L'organisation de ces voies nerveuses doit aboutir :

1) à l'établissement de liaisons étroites entre la perception et les mécanismes moteurs du langage,

2) à la constitution de mécanismes associatifs internes entre les éléments combinatoires qui constituent les systèmes de la langue,

3) à la formation d'un système audito-articulatoire susceptible de programmer l'activité verbale du sujet et d'en assurer la régulation spatio-temporelle.

La condition nécessaire à cette restructuration neuronique est l'activité permanente du sujet tout au cours de son acquisition.

Cette activité est d'abord une activité parlée.

Seule l'activité verbale permet la constitution des liaisons : perception / langue, idéation / langue et langue / langue qui dépendent des liaisons audito-articulatoires résultant de cette activité verbale.

Mais la formation de ces liaisons complexes dépend également de l'exploitation, au moment de l'acquisition, d'une situation perceptive qui assure un double rôle :

1) elle éclaire d'une manière globale l'énoncé verbal auquel elle se trouve associée et permet ensuite d'en saisir l'économie,

2) elle « charge » de signification, de ce fait, l'énoncé verbal et les éléments qui le constituent.

C'est à ce titre que l'utilisation des moyens audio-visuels a un rôle considérable, irremplaçable dans la mesure où ils permettent une association étroite et régulière de l'énoncé avec la situation à laquelle il correspond.

2. **Le niveau de l'intelligence.**

Toutefois, ce serait une erreur de croire que la signification de l'énoncé ne résulte que d'un accord, d'une concomitance de celui-ci avec la situation. Ce serait une interpolation très rudimentaire des théories de Bloomfield.

L'économie même de l'énoncé, à condition de saisir la valeur conceptuelle de ses éléments constitutifs et de connaître les règles qui la déterminent, est génératrice de signification.

L'acquisition met en cause, dès le départ, une intelligence de l'énoncé et de son économie dont il serait absurde de méconnaître la portée.

L'acquisition de la langue seconde ne peut donc se limiter à superposer des énoncés sur des situations perceptives comme on serait tenté de le croire si l'on analyse une grande partie de la production pédagogique de ces dernières années, même celles qui mettent en cause les moyens les plus modernes et les plus onéreux.

Il convient de faire sa place à la compréhension des systèmes linguistiques qui s'appliquent à la formulation de l'énoncé.

La méthode doit constamment tenir compte des tendances structurantes de l'intelligence qu'elle doit utiliser pour faire découvrir les règles de composition des éléments de l'énoncé et de combinaison de ces éléments entre eux.

Moyennant quoi les énoncés associés à la situation qui les introduit et qui joue le rôle d'une référence perceptive extra-linguistique permettront de conduire le sujet à la découverte des modèles linguistiques dont se dégagent des matrices verbales permettant la génération du discours.

3. **Le niveau de synthèse ou niveau de la formation des automatismes.**

Toutefois la découverte des règles de fonctionnement des éléments linguistiques et des protocoles de combinaison de ces éléments entre eux n'est pas une fin en soi de l'apprentissage.

Il importe que la répétition conduise le sujet à une application automatique de ces règles de fonctionnement et de ces protocoles de combinaison.

En d'autres termes, « les matrices » verbales doivent être intégrées au niveau neuro-physiologique (stéréotypes verbaux dyna-

miques). Les processus d'automatisation qui vont permettre cette intégration assurent donc la synthèse des mécanismes du niveau neuro-physiologique et des mécanismes du niveau intellectuel.

Les processus d'automatisation reposent principalement sur la formation de liaisons audito-articulatoires.

L'adaptation audito-articulatoire, ou plus exactement la structuration des montages audito-articulatoires qui la déterminent, exige que l'élève débutant soit placé dans une situation de contrainte qui le conduise à reproduire immédiatement les modèles linguistiques perçus auditivement.

L'acquisition procède ici comme partout par successifs passages de l'intégration à la restitution.

Tant que la liaison audito-articulatoire n'est pas stabilisée, c'est-à-dire automatique et sûre à la fois, il importe que le sujet dans son activité de répétition soit continuellement surveillé, corrigé.

En effet, le geste articulatoire déterminé par l'audition, qu'il soit exécuté correctement ou incorrectement, est immédiatement générateur d'automatismes. Si les automatismes initiaux sont faux, il sera plus difficile encore de forger ensuite sa voie à une habitude correcte.

Il faudra alors lutter contre deux facteurs de déformation :

1) la langue maternelle toujours agissante (rémanence) ;

2) la langue étrangère dans la mauvaise habitude qu'elle représente.

A cet égard le laboratoire de langue peut être le meilleur ou le pire des outils mis à la disposition de l'élève.

Le meilleur des outils :

1. Si de son usage le sujet tire l'avantage d'une activité permanente, réellement plus contraignante pour lui que le système de répétition collective trop usité dans les classes traditionnelles.

2. Si le programme prévu sur les bandes magnétiques utilisées permet à l'élève de comparer constamment le « modèle » du maître avec ses propres réalisations afin de favoriser ainsi les processus de « feed back ».

3. Si le maître lui-même exerce une constante surveillance sur l'activité de l'élève de telle sorte que celui-ci ne soit jamais abandonné à lui-même et que, de la correction du maître agissant comme un renforcement, il tire une occasion de mieux faire de performance en performance dans les limites de ses possibilités d'effort pour éviter les phénomènes de saturation.

4. Si enfin la qualité technique des enregistrements utilisés est réellement satisfaisante, c'est-à-dire si cette qualité correspond aux définitions qu'en donnent les spécialistes.

Le pire des outils :

— Si les conditions précitées ne sont pas respectées et en particulier si l'élève est livré à une activité échappant à tout contrôle régulier de la part du maître. A ce moment-là, la puissance de l'outil s'exerce d'une manière négative et les désordres qui en résultent, par opposition à ce qui se passe dans une classe ordinaire, sont d'autant plus graves que l'efficacité intrinsèque de l'outil reste la même.

B) Plan linguistique.

Pour exploiter au mieux l'action positive des mécanismes de l'apprentissage, il convient de suivre sur le plan linguistique une progression rigoureuse à partir d'un corpus soigneusement défini.

1. La définition du corpus.

a) *Importance de la langue maternelle.*

La méthode que nous avons observée pourrait être classée dans la catégorie de celles qui admettent implicitement leur vocation universelle. Ayant dû reconnaître tout au cours de notre étude l'importance considérable du substrat de la langue maternelle, nous sommes arrivés à la conviction que cette vocation universelle présentait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages et ceci particulièrement au premier niveau.

La définition du corpus doit donc à notre avis se faire d'abord à partir de la langue maternelle par contrastivité.

Tout en tenant compte des nécessités particulières qui tiennent à l'économie propre des systèmes de la langue seconde, on aurait avantage à introduire les structures les plus voisines en premier lieu, au moment où l'élève doit principalement maîtriser l'organisation du système phonologique de la langue seconde.

Toute structure ou combinaison de structures doit être abordée en songeant d'abord à la difficulté que présente cette structure ou cette combinaison par rapport à l'habitude acquise avec la langue maternelle.

Selon les cas, la nouvelle acquisition se réduira à une transpo-

sition intéressant seulement des mécanismes d'organisation spatio-temporelle des énoncés ou bien elle posera un problème de réorganisation perceptive ou conceptuelle et concernera alors les mécanismes perceptifs-moteurs ou conceptuels-moteurs.

Les gammes d'exercices permettant l'acquisition de l'automatisme verbal seront conçues différemment selon les cas.

Lorsque l'acquisition nouvelle intéresse principalement les mécanismes d'organisation spatio-temporelle de l'énoncé, les exercices sont des exercices de manipulation destinés à assurer l'autostimulation spontanée des éléments combinatoires (formation de chaînes du type markovien).

Lorsque l'acquisition nouvelle nécessite une réorganisation de la perception ou du concept, les exercices doivent s'appuyer sur des références extra-linguistiques — visuelles ou notionnelles — à partir desquelles le sujet doit apprendre à construire l'énoncé en fonction des modèles que lui propose la langue seconde.

b) *La notion d'un niveau de langue « zéro » ou neutralisée.*

Il nous semble nécessaire d'aborder l'acquisition par la découverte des systèmes puisque tout le comportement du sujet engagé dans cette acquisition tend vers l'abstraction, la généralisation et la systématisation des modèles de départ pour en dégager les matrices verbales correspondantes.

En observant cette contrainte, on présentera d'abord les éléments les plus réguliers des systèmes. C'est donc un discours neutralisé, correspondant à un niveau de langue zéro, qui sera utilisé d'abord.

Le caractère artificiel des réalisations verbales obtenues ainsi en « discours » ne nous échappe pas. Nous estimons toutefois qu'il est difficile d'éviter cet inconvénient. Il ne faut d'ailleurs pas confondre artificialité et gratuité.

Les situations qui déterminent les références perceptives ou notionnelles à partir desquelles les structures verbales nouvelles sont introduites doivent être des situations plausibles, vraisemblables, ce qui exclut en principe le jeu verbal gratuit dont abusent certains manuels. Le discours élaboré, artificiel en ce sens qu'il évitera les écarts normaux de la communication ou de l'expression pour faire saisir le fonctionnement de la psychomécanique de la langue, doit à notre sens rester toujours parfaitement motivé.

Nous citerons, à l'appui de ce point de vue, une remarque formulée par M. le Professeur B. POTTIER dans un article intitulé : « Structures grammaticales fondamentales ».

« Le désir d'inculquer la culture d'un pays étranger dès les petites classes est présenté dans nombre de manuels modernes où les textes littéraires sont seuls considérés comme valables.

» C'est nier totalement la notion de progression dans le domaine grammatical. C'est une méthode pour une élite. Il semble plus raisonnable de séparer les deux domaines, d'une part les mécanismes de la langue, d'autre part (et ensuite) des exemples de fonctionnement de l'ensemble. »

(84 b), p. 82.

2. **La progression linguistique.**

Elle sera déterminée par la découverte des écarts qui caractérisent la formulation du discours soit dans sa fonction de communication soit dans sa fonction d'expression.

C'est la connaissance du fonctionnement de la psycho-mécanique de la langue, dans un discours neutralisé, qui garantira la compréhension de ces écarts.

Parallèlement à la découverte de ces écarts, on s'attachera à diversifier les éléments de relation introduits initialement à partir des structures de pensées correspondantes en faisant sentir la pertinence de ces éléments de relation et les hiérarchies qu'ils impliquent.

Cette manière de faire donnera au sujet progressivement un comportement verbal de plus en plus naturel et libre.

Au cours de cette progression on tiendra compte toutefois d'une manière très attentive des interférences qui mettront régulièrement en cause les acquisitions initiales du fait des acquisitions nouvelles et inversement. Des exercices appropriés devront neutraliser ces interférences.

La langue formant continuellement système chez l'individu qui l'acquiert et ce système étant fortement influencé par le substrat de la langue maternelle, d'autres exercices auront pour but de réduire méthodiquement l'action déformante du substrat (rémanence) et de favoriser une systématisation correcte ou recodage.

C) Plan méthodologique.

Les contraintes déterminées sur le plan des mécanismes de l'apprentissage et sur le plan linguistique décident du choix des démarches méthodologiques.

1. Les deux niveaux de l'acquisition.

Les deux niveaux que nous avons distingués et qui nous ont fourni le cadre même de cette étude nous paraissent, parce qu'ils sont conformes aux comportements d'acquisition, susceptibles d'organiser d'une manière satisfaisante sur le plan méthodologique les grandes étapes de la progression.

a) *Le premier niveau.*

Ce premier niveau a pour but immédiat la formation de conduites verbales suffisamment automatisées pour qu'elles puissent donner au sujet la disponibilité de comportements verbaux sûrs dans des situations de communication.

Au-delà de cette réalité extérieure observable, la maîtrise de tels comportements suppose une intégration et une assimilation profondes aux mécanismes de perception et d'idéation, de mécanismes de formulation. C'est cette synthèse qui assure la construction, dans le sujet, d'une psychomécanique de la langue. La formation de cette psychomécanique de la langue constitue le second et le plus important but de ce niveau.

Comment la formation de cette psychomécanique de la langue va-t-elle se traduire pédagogiquement ?

Tout repose sur l'acquisition de modèles linguistiques déterminés à partir des principes que nous avons exposés (B, plan linguistique, p. 580.

Dans la dialectique particulière d'une méthode utilisant systématiquement un support visuel, en principe et très généralement sous forme de films fixes, l'acquisition du modèle linguistique se fera en trois étapes.

La première étape est une étape de mimétisme fondée sur l'audition (intégration) et la répétition (restitution).

C'est le moment où le professeur consacre l'essentiel de son activité à la formation des liaisons audito-articulatoires.

Mais c'est aussi le moment où les premières liaisons « perception-langue » se constituent par association.

La seconde étape est consacrée à la reproduction du modèle. Elle doit amener l'élève à retrouver à partir de la stimulation visuelle la réponse verbale qui y correspond.

C'est une étape essentielle d'association de la perception avec la langue qui permet l'établissement des voies de restructuration « perception / langue ». Grâce à ce travail la perception visuelle s'organise en fonction du modèle linguistique — le

modèle linguistique se charge de signification perceptive expérimentale.

La troisième étape — génération du modèle — fait, elle, appel à l'intelligence. Elle doit permettre à l'élève de réinvestir ses acquisitions antérieures en fonction de la nouvelle combinaison qu'il vient d'acquérir. Le modèle devient « matrice », génératrice de discours, qui se hiérarchise en fonction des autres matrices antérieurement acquises et forme système avec elles.

Le travail pédagogique ne saurait se réduire alors à une simple explication d'ordre grammatical. Des exercices progressifs de construction doivent ensuite automatiser l'usage de cette matrice et en éclairer le sens et l'économie par exploitation du mécanisme de la compréhension dynamique.

La période d'activité intellectuelle, de compréhension qui caractérise la troisième étape n'est donc qu'une transition nécessaire vers un degré d'automatisation, par conséquent de disponibilité, plus élevé.

Avec des adultes lettrés, au cours de cette troisième étape, on associera, à l'acquisition d'abord orale, l'acquisition écrite.

Cette manière de faire, faut-il le signaler, va à l'encontre de certaines tendances actuelles.

La dissociation de l'écrit et du parlé se comprend sur le plan pédagogique par une réaction contre l'importance presque exclusive accordée par les pédagogues traditionnels à la langue écrite. Elle correspond à un légitime souci de donner à l'élève le maximum de chances d'activité, et à l'intuition du rôle prépondérant des mécanismes audito-articulatoires dans l'acquisition.

Elle se justifie sur le plan immédiat par le désordre introduit par le graphisme de l'énoncé dans les conduites parlées du sujet.

Nous admettrons au départ qu'avec de jeunes enfants de moins de 10 ans, cette dissociation est acceptable. Pour des adolescents et des adultes, nous formulerons plus que des restrictions.

L'analyse des mécanismes neuro-physiologiques du langage nous a montré combien l'association des comportements de l'écriture et de la parole était étroite [1]. C'est la raison fondamentale qui nous conduit à préconiser la non dissociation. La dissociation créant un trouble de comportement de type inhibitoire, bien plus grave dans ses conséquences que les inconvénients, sur le plan de la prononciation, dus à l'association, qui sont inévitables. Au demeurant, la première acquisition étant la plus solide, les interférences constatées dans la prononciation par la découverte du graphisme seront, par réactivation de l'adaptation audito-articu-

1. Voir pp. 495 et 494 notamment.

latoire acquise justement en premier lieu, facilement réduites. En outre, le niveau de langue concerné à ce moment de l'acquisition permet facilement le passage du parlé à l'écrit.

b) *Le second niveau.*

Si l'on admet comme acquis les éléments linguistiques qui composent la psychosystématique de la langue au premier niveau les tâches du second niveau sont comme nous l'avons montré :

1) de diversifier les structures verbales acquises en fonction de structures de pensée, de telle sorte que le sujet puisse jouir d'une liberté de choix dans les moyens linguistiques dont il dispose,

2) de faire progressivement acquérir les écarts entre les réalisations systématiques et les réalisations du discours qui sont marquées par des traitements stylistiques,

— soit au niveau de la communication et de l'expression parlées : il s'agit alors de l'action de lois qui tiennent principalement à la nature de la transmission de l'information et secondairement à l'affectivité,

— soit au niveau de l'expression écrite : il s'agit alors des lois esthétiques qui gouvernent le style.

Le rôle du texte littéraire à ce niveau sera de plus en plus important. Les notions de civilisation utilisées dès le premier niveau dans la présentation des références perceptives visuelles prendront également une place de plus en plus grande.

A ce niveau, il convient également d'organiser les connaissances sans hésiter à s'élever jusqu'à la théorie linguistique pour acquérir une conscience plus intellectuelle des systèmes de la langue, des mécanismes des écarts et des valeurs sémantiques qui s'y attachent. Ce travail doit être envisagé sur le plan de la synchronie, les notions diachroniques n'intervenant que pour la compréhension des textes de la littérature, la philologie traditionnelle appartenant à un domaine de spécialité qui n'a ici qu'une place restreinte [1].

Le but, c'est de donner à l'élève un moyen complexe et aussi complet que possible de traduction de son moi, de telle sorte que la langue seconde serve son activité verbale avec, par rapport

1. Nous nous plaçons toujours, comme nous l'avons précisé dans l'introduction, dans la perspective d'un enseignement de la langue seconde pour des non-spécialistes au sens strict du terme.

à la langue maternelle, un minimum de contraintes dues à la nature même de la connaissance de celle-ci.

Les exercices de traduction langue seconde-langue maternelle et inversement nous paraissent d'autant plus souhaitables à ce niveau, s'ils sont introduits d'une manière progressive, qu'ils ont été systématiquement écartés de toutes les démarches pédagogiques au premier niveau.

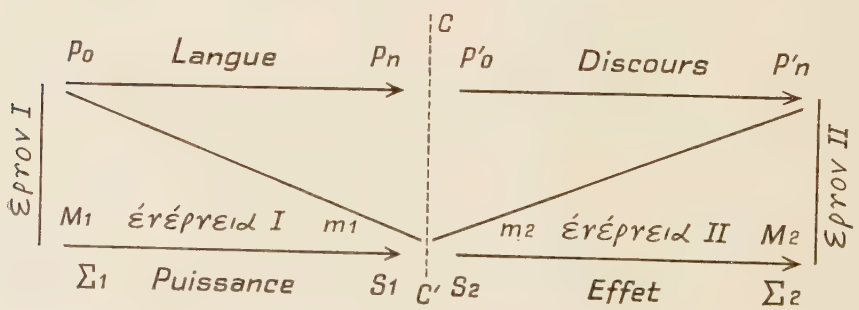
Mais surtout, l'adulte étant profondément marqué par sa formation antérieure, son métier, l'orientation de ses intérêts, il y a lieu d'envisager à ce niveau une diversification de l'enseignement pour que celui-ci s'adapte aussi exactement que possible aux besoins de chacun. Assigner comme but exclusif à l'étude de la langue l'initiation à la littérature et à la civilisation dont celle-ci est le véhicule, traduit une méconnaissance profonde des besoins réels du sujet et de ses limites probables. Cette attitude dérive d'une conception très scolaire de l'enseignement des langues étrangères et profondément marquée par les habitudes classiques de l'enseignement du latin et du grec ancien.

D) Point de vue d'ensemble - L'auto-construction du savoir verbal.

1. L'acte verbal selon G. Guillaume.

La représentation guillaumienne de l'acte verbal nous propose dans une perspective de très large synthèse une interprétation générales de l'ensemble des conduites d'acquisition au premier et au second niveau.

Nous rappellerons le schéma qu'en donne M. le Professeur Roch Valin (100), p. 50, fig. 15.



Conformément aux exigences de la linguistique de position, l'acte de langage est représenté par un double vecteur se développant entre deux positions extrêmes Po et P'n qui en marquent le début et la fin.

M1 et m1 représentent respectivement le maximum et le minimum dans l'ordre de la puissance, m2 et M2, le minimum et le maximum dans l'ordre de l'effet. En M, la langue Σ est la somme des signifiés de puissance.

En m1, le signifiant de puissance (S1) est l'association permanente d'un signifié de puissance et d'un signe de puissance.

En m2, le signifiant d'effet (S2) est l'association momentanée d'un signe d'effet et d'un signifié d'effet.

En M2 l'unité d'effet du discours de phrase (Σ2) est l'assemblage momentané d'un certain nombre de signifiants d'effet (S2).

Partie d'un ἔργον, dans l'ordre de la puissance, la pensée se retrouve de nouveau au terme de son activité en face d'un ἔργον, mais appartenant cette fois à l'ordre de l'effet. L'ἐνέργεια de la langue et celle du discours constituent la substance même de l'opération que nous appelons un acte de langage.

La figure met en relief la concordance nécessaire d'une part au minimum de la puissance m1, entre la position Pn finale de langue et le signifiant de puissance S1 et d'autre part au minimum de l'effet m2, entre la position P'o, initiale de discours et le signifiant d'effet S2.

Il y a entre les positions Pn et P'o un temps opératif que GUILLAUME appelle diastème (*ibid.*, p. 51, fig. 16).

GUILLAUME considère comme attestée dans les structures mêmes des langues sémitiques l'existence matérielle — dans le temps opératif — de ce diastème.

Si dans les langues indo-européennes, dont le français, la construction du mot

« est entièrement terminée dès l'instant qui marque opérativement la sortie Pn de la langue. » Et si : « c'est ce mot virtuellement complet mais non encore actualisé qui est repris en P'n dès le premier instant du discours. » [1],

1. Entre guillemets : citations du texte de M. le Professeur ROCH VALIN (100), p. 56.

il nous paraît cependant logique de considérer que le temps Pn et P'o est un temps de construction en discours des éléments disponibles en langue.

« Pour prendre un exemple emprunté au français, en Pn, au sortir de la langue, on trouve le mot HOMME et c'est ce même mot HOMME qu'on retrouve en P'o, à l'entrée du discours, à cette différence près toutefois — et qui est importante — qu'en Pn, le mot est senti comme une arrivée à un terme et n'est qu'un signifiant de puissance (S 1) tandis qu'en P'o le mot est pensé comme un départ et est déjà un signifiant d'effet (S 2).[1] »

Le passage de la langue au discours se traduit par une construction des éléments accumulés « en puissance » pour les organiser conformément à une intention de communication ou d'expression « en effet ».

2. **Conséquences pédagogiques.**

Tout l'apprentissage de la langue se ramène à la constitution des « matrices » verbales et à leur mise en disponibilité pour opérer ce passage, à chaque fois que le sujet veut construire sa pensée en mots.

Aussi le sujet va-t-il construire à ce moment du diastème une forme verbale à partir de ses éléments combinatoires — radical-paradigme de la conjugaison — et organiser dans l'espace et dans le temps, conformément à des matrices stéréotypées de la phrase, les différents éléments qui la composent.

Nous considérons donc que se réalise, au moment du diastème, une activité productrice qui est le but essentiel de toutes les démarches d'acquisition de la langue.

En fait, les « matrices » qui agissent au moment du discours donnent au sujet une double disponibilité, mais ce point de vue n'est qu'une extrapolation personnelle des vues de Guillaume :

1. Par son aptitude à former des systèmes, le sujet est capable d'« inventer » en langue des combinaisons matricielles nouvelles dont il saura se servir pour produire, le moment voulu, du discours.

Ex. : Emploi d'un préfixe ou d'un suffixe pour « fabriquer » un verbe, un substantif.

1. (Cf. note p. 587).

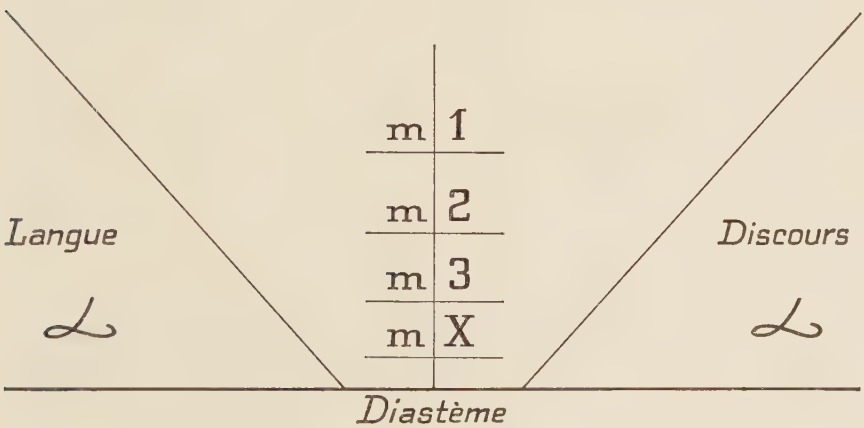
2. Par son aptitude à abstraire, il a la possibilité également de déduire du discours d'autrui de nouvelles matrices qu'il intégrera au capital matriciel préalablement constitué en langue (ce mécanisme de réception du message s'organisant conformément au schéma de la page 587, mais en sens inverse).

Cette double disponibilité ou aptitude donne au sujet le moyen de développer constamment son savoir verbal — en langue — et de réaliser constamment de nouveaux énoncés — en discours.

Une telle interprétation des théories guillaumiennes rejoint les conceptions de M. le Professeur Noam Chomsky (15) concernant la grammaire générative.

L'acquisition de la langue seconde doit aboutir à donner au sujet le moyen de générer selon ses besoins de la langue ou du discours.

Nous résumerons cette vue sur l'acquisition par une figure.



Il est impossible d'enseigner l'infini (∞) que représente la langue pour permettre de réaliser l'infini (∞') que représente le discours.

La pédagogie, jouant sur les mécanismes de l'apprentissage qui sont eux-mêmes les reflets des mécanismes de l'intelligence humaine et des conduites d'apprentissage, a pour but, à partir de l'acquisition de matrices verbales m1, m2, m3, mx en nombre limité, de donner au sujet la possibilité de remonter à l'infini de la langue pour réaliser l'infini du discours.

II. — Les habitudes pédagogiques actuelles

A. Les moyens et leur exploitation.

Ce qui nous frappe dans la production pédagogique actuelle [1], c'est l'opposition qui existe entre la nouveauté et la richesse des moyens techniques qu'elle met à son service dans les cas les plus favorables et la pérennité des choix méthodologiques qu'elle adopte.

Depuis plus de 50 ans, on exploite le même canevas usé jusqu'à la trame : une famille ou un groupe sont suivis dans les multiples péripéties de leur vie quotidienne.

Généralement, les mêmes thèmes qui entraînent l'introduction d'un vocabulaire voisin sont également utilisés pour présenter le même type de difficulté grammaticale. La leçon sur la toilette, par exemple, servira de prétexte à la découverte des verbes pronominaux.

L'évolution la plus nette dans l'exploitation de ce procédé est celle qui consiste à renoncer à découvrir la vie française par l'intérieur pour la présenter de l'extérieur, à travers le regard d'un étranger qui découvre la France.

B. Le matériel linguistique de base.

En ce qui concerne la matière première linguistique qui est mise en œuvre, l'évolution se traduit par le souci d'utiliser un niveau de langue de plus en plus proche de celui des réalisations du discours dans la langue parlée.

Ce choix se comprend fort bien. C'est une réaction contre une conception trop littéraire, trop écrite, de la langue présentée dès les premières leçons de certains manuels ; langue si littéraire parfois qu'il paraît impossible de parvenir avec un tel support à l'établissement du dialogue pourtant essentiel entre le maître et les élèves, quelle que soit la valeur du maître [2].

1. Nous nous situons sur le plan de la plus grande généralité et exceptons de ce point de vue certaines réalisations brillantes que par souci d'objectivité nous ne voulons pas citer.

2. A ce titre, la constitution du corpus de base que représente le Français Élémentaire montre comment les recherches de linguistique appliquée peuvent aider la pédagogie. Bien des manuels récents, français ou étrangers, qui ne brillent pas par des qualités exceptionnelles ont au moins l'avantage, grâce à cette réalisation, de proposer une progression linguistique acceptable et d'enseigner un vocabulaire motivé.

Mais que dire des confusions impardonnables entre le niveau de la systématique de la langue et celui du discours, entre la synchronie et la diachronie et même entre le système et le style que l'on relève dans de trop nombreux ouvrages.

Enfin la troisième personne et le style narratif ou descriptif triomphent alors que l'utilisateur a en priorité besoin du « je », du « vous » et du « nous ».

C. **Le Rôle de l'enseignement grammatical.**

L'enseignement grammatical est le plus souvent axé sur l'explication théorique conduisant à une étude de la grammaire pour la grammaire elle-même.

Or la nécessité de comprendre, pour le sujet qui acquiert la langue seconde, se situe au niveau du fonctionnement des systèmes, non de la théorie.

En ce domaine, la confusion est grande et beaucoup de manuels qui ne reflètent en cela que l'opinion de leurs utilisateurs les plus compétents, je veux dire les professeurs, semblent considérer, par leur conception même, que le travail pédagogique s'arrête du moment où le fait de langue est expliqué en termes grammaticaux. Pourtant, l'explication n'est pas ici une fin en soi comme elle peut l'être dans certaines disciplines — histoire, géographie et même physique ou chimie. L'explication — encore convient-il qu'elle ne soit pas conçue en termes grammaticaux mais comme une découverte du fonctionnement des unités linguistiques combinées — n'est ici, nous l'avons montré, qu'une étape, un moment nécessaire de prise de conscience qui permet à l'élève de dégager des exemples le modèle ou plus exactement la matrice.

Il faut ensuite que l'exploitation intensive de cette matrice permette une automatisation complète du maniement et des combinaisons linguistiques.

L'absence d'exercices, ou tout au moins la modestie de la place qui leur est assignée dans la leçon, l'inadaptation de ceux-ci aux processus de formation des mécanismes qui construisent la langue dans le sujet et organisent ses conduites verbales, montrent combien peu d'auteurs ont une claire conscience des problèmes pédagogiques qu'ils prétendent vouloir résoudre.

A cet égard la technique des exercices structuraux, leur emploi en laboratoire de langue, dans les conditions de contrôle que nous avons définies précédemment au sujet des processus d'adap-

tation audito-articulatoires (cf. p. 579), devraient susciter un nombre plus considérable de réalisations pédagogiques et orienter plus nettement les pédagogues vers l'utilisation des machines d'enseignement programmé.

D. La méconnaissance des comportements spécifiques de l'acquisition.

En général, si bien des méthodes tiennent compte de certains progrès accomplis en linguistique et cherchent à utiliser, grâce aux techniques audio-visuelles, de nouveaux moyens d'expression pédagogique, peu font intervenir, dans l'organisation des démarches pédagogiques qu'elles préconisent des considérations qui montreraient qu'elles tiennent également compte des progrès accomplis dans la connaissance des conduites d'apprentissage et des mécanismes propres à la formation des habitudes verbales.

E. La médiocrité des moyens disponibles.

Les auteurs ont bien souvent des excuses. Dans les conditions actuelles, la pédagogie des langues vivantes doit presque toujours se contenter de moyens pauvres qui sont souvent en définitive de pauvres moyens !

Les machines coûtent cher et les piètres usages que l'on en a fait dans certains cas leur ont donné mauvaise réputation !

Dans ces conditions, comment pourrait-il être question par exemple de disposer d'appareils permettant de réaliser des audiogrammes pour déterminer les modalités de correction des mécanismes audito-articulatoires !

Les programmes, l'organisation du travail, les conditions mêmes de l'enseignement (classes surchargées, hétérogènes, etc...) ne tiennent pas plus compte des caractères particuliers de cet enseignement et des contraintes qui en résultent.

F. La pédagogie des débutants et la pédagogie des étudiants avancés.

Avec les débutants pourtant on arrive, grâce à la qualité des maîtres, à faire dans bien des cas de l'excellent travail. C'est

d'ailleurs pour les débutants qu'ont été conçus ces dernières années les meilleurs instruments pédagogiques, ceux qui par la qualité des recherches sur lesquelles ils s'appuient échappent aux critiques précédentes.

Pour les étudiants plus avancés, il semble que l'on perde complètement de vue à la fois les moyens et les buts. C'est encore la qualité des maîtres qui sauve l'essentiel. Mais les meilleurs d'entre eux sont prêts à reconnaître qu'ils ne savent pas à ce niveau exactement où ils vont, ce qui a souvent pour résultat d'enfermer leur enseignement dans des habitudes exclusivement littéraires.

En outre, les programmes, les examens, leur imposent des rythmes de progression dont ils sentent l'inadaptation aux réalités profondes de l'acquisition mais contre lesquels ils restent sans défense.

G. La formation des maîtres.

Beaucoup de ces maîtres reconnaissent également que la formation qu'ils ont reçue ne les a pas préparés aux tâches nouvelles que l'orientation récente des pédagogies des langues vivantes leur assigne désormais.

Naguère on déclarait encore que l'étude d'une langue vivante devait principalement former l'esprit des adolescents. Cette étude n'avait aucun objectif pratique et les maîtres ne ressentaient aucune gêne à constater que leurs élèves, après 7 ou 8 ans d'efforts pour apprendre l'anglais ou le français, par exemple, étaient parfaitement incapables de demander leur chemin dans une rue de Londres ou de Paris, et surtout de comprendre la réponse qui leur était faite quand ils avaient par chance réussi, eux, à se faire comprendre de leur interlocuteur. Par contre ces mêmes sujets savaient traduire une page de Shakespeare ou de Voltaire dans leur langue maternelle et ceci, parfois, avec une relative aisance qui faisait illusion sur la nature de leurs connaissances.

Aujourd'hui, l'enseignement de la langue étrangère tend, à juste raison, à doter l'élève, en tout premier lieu, d'un comportement verbal nouveau, réellement actif et disponible. La formation de ce comportement est considéré comme un préalable indispensable à toute initiation à la littérature. Ainsi, l'acquisition de la langue seconde est-elle envisagée d'abord comme l'acquisition d'une langue véhiculaire. C'est une vue saine des choses,

conforme aux conditions modernes des télécommunications et des échanges humains en général. Mais les maîtres, eux, dans leur plus grande majorité, n'ont pas reçu d'autre formation que celle de leurs prédécesseurs. Les problèmes nouveaux auxquels ils se heurtent les trouvent désarmés. Les réformes introduites récemment au niveau de l'enseignement supérieur, en France et dans bien d'autres pays, n'ont pas encore porté leurs fruits. Sont-elles suffisantes d'ailleurs ?

L'enseignement universitaire était naguère orienté exclusivement vers la connaissance de la philologie et de la littérature.

La place grandissante que la linguistique prend actuellement dans les sciences humaines a provoqué effectivement des initiatives et des réformes. On peut ainsi espérer que les professeurs de langue de la prochaine génération seront mieux avertis des problèmes linguistiques qui sont à la base de leur enseignement et susceptibles par conséquent d'en déduire les conséquences pratiques qui en découlent sur le plan pédagogique.

Cette formation linguistique représente donc un progrès évident mais celui-ci n'est pas à notre sens suffisant.

Il convient d'amener les professeurs de langue à une formation plus complète, faisant intervenir de solides notions de neurophysiologie du langage, de psychologie des apprentissages et donnant une place importante aux techniques de rééducation de l'audition et de la parole.

L'étude des typologies d'apprentissage de la langue seconde, de la formation des comportements verbaux, des moyens techniques mis à la disposition de leur enseignement devrait compléter cette formation de base et faire de ces professeurs, non seulement des spécialistes de la langue qu'ils enseignent, ce qu'ils sont déjà et d'une manière généralement satisfaisante, mais aussi des spécialistes avertis de l'enseignement de cette langue.

Ils disposeraient ainsi des connaissances indispensables pour concevoir des pédagogies plus conformes aux buts nouveaux de leur enseignement, pour donner à cet enseignement un rendement qualitatif et surtout quantitatif meilleur. Le mouvement mondial de démocratisation de l'éducation doit mettre en évidence le fait que les méthodes nouvelles doivent être conçues non plus exclusivement pour satisfaire les exigences des esprits les plus alertes mais aussi pour répondre aux besoins des plus faibles qui ne sont pas forcément irrécupérables.

Les professeurs de langue, même ceux qui peuvent être considérés comme les plus qualifiés, sentent la nécessité de s'adapter pour répondre à ces exigences neuves.

Notre expérience d'organisateur de stages pour étrangers,

professeurs de français, nous a permis en douze ans de constater cette évolution. Ce n'est plus un simple « recyclage » linguistique que ces collègues viennent chercher dans nos organismes spécialisés, mais une initiation aux recherches de la linguistique moderne dans la mesure où ces recherches peuvent être appliquées à leur métier. Les problèmes de la psycholinguistique, les données de la neurolinguistique ne les rebutent plus, Ils se montrent soucieux, en s'initiant aux techniques pédagogiques nouvelles, de connaître les travaux fondamentaux qui justifient ces techniques et déterminent leurs choix.

Le succès de tels stages « en profondeur » atteste l'inquiétude des maîtres devant les tâches nouvelles qui s'imposent à eux et garantit comme cette inquiétude elle-même la possibilité de progrès remarquables.

III. — Perspectives méthodologiques

Une formation plus solide des maîtres est le meilleur moyen de réduire, dans la pédagogie des langues vivantes, les habitudes défectueuses, inadaptées aux objectifs de cet enseignement.

L'élaboration de méthodes réalistes, constitue à la fois le complément et l'aboutissement de la rapide évolution dont nous avons été, depuis plus de vingt ans, les témoins.

Quelles lignes de force devraient orienter la conception de ces méthodes ? Il peut paraître outrecuidant d'oser aborder cette question en quelques pages. Nous excuserons notre audace par le souci de ne pas nous dérober à la nécessité de conclure notre étude aussi complètement que possible.

a) **La conscience des besoins et la hiérarchisation de ces besoins.**

1. *L'acquisition d'une langue seconde doit s'organiser en fonction des besoins réels de l'individu.*

La pratique d'une langue suppose que celle-ci fournit à celui qui l'utilise un matériel linguistique correspondant à ses besoins de pensée.

C'est à partir de ces besoins de pensée que doit à notre sens s'organiser la progressive acquisition du matériel linguistique dans la langue étrangère.

A la progression thématique devenue traditionnelle dans les méthodes dites directes et axée principalement, en définitive, sur l'acquisition d'un vocabulaire, les notions de structures et de combinaisons de structures n'apparaissant qu'au second plan, devrait se substituer une progression que nous appellerons « catégorielle ».

Cette progression serait fondée, en fonction des besoins de pensée, sur la découverte des systèmes de relation logico-formels propres à la langue enseignée.

Deux classes de relations sont impliquées :

1. Celles qui vont de la réalité perçue ou pensée aux structures de la langue : relations externes.

2. Celles qui déterminent à l'intérieur de la langue la construction de l'énoncé du discours : relations internes.

Bien entendu la définition de ces relations dépend étroitement de la comparaison entre la langue de départ (langue maternelle) et la langue d'arrivée (langue étrangère ou seconde).

Ex. : Relations de temporalité,
Relations d'appartenance,
Relations de détermination,
Relations de causalité,
Relations de but, etc...

L'acquisition des structures verbales correspondant aux structures de pensée mises en cause prendrait donc, dans cette progression, la première place. L'acquisition du lexique, inséparable de la première évidemment, la seconde.

Ce sont les « situations » exploitées pour l'introduction de chaque relation catégorielle qui détermineraient le choix des éléments lexicaux.

2. *L'analyse des besoins mentaux de la catégorie de sujets concernés par la méthode doit déterminer les choix et la progression.*

La détermination des besoins de relation catégorielle dépend, avons-nous dit, des deux langues en contact. Elle dépend aussi de l'âge, du niveau intellectuel, des élèves.

La détermination de ces besoins devrait donc être faite par le pédagogue, avec la collaboration étroite de logiciens, de psychologues et de linguistes.

Le matériel verbal proposé, dans la langue seconde à l'enfant, à l'adolescent, ou à l'adulte, devrait correspondre à celui dont ces catégories de sujets se servent quotidiennement dans leur milieu naturel avec la langue maternelle.

La formation des nouvelles habitudes verbales se grefferait donc sur un comportement naturel antérieurement acquis avec la langue maternelle et utiliserait pour s'organiser et se fixer des situations conformes à celles que chaque sujet connaît dans sa vie sociale normale.

b) **Les conditions de mise en œuvre pédagogique.**

La mise en œuvre pédagogique du matériel linguistique ainsi déterminé pour la progression devrait :

1. Tenir compte des mécanismes spécifiques de l'acquisition d'un nouveau comportement verbal. Ayant longuement développé ce point de vue nous pensons qu'il n'est pas nécessaire de revenir sur cette condition essentielle.

2. Utiliser au maximum les ressources techniques que représentent les moyens audio-visuels.

Jusqu'à présent, ces nouveaux moyens d'expression pédagogique se sont le plus souvent greffés sur des méthodes qui devaient tout au passé, si bien que l'on a continué, tout en les amplifiant du fait de la puissance nouvelle des moyens techniques employés, les erreurs antérieures.

Seuls ces moyens permettent de fonder l'acquisition sur des systèmes de références perceptives, visuelles et auditives conformes aux mécanismes de restructuration de la pensée en fonction de la langue.

Ils permettent, par l'association perception - structure verbale, de construire un comportement spontané.

Par une économie précise de l'usage des images et du son, ils favorisent la compréhension du fonctionnement des structures linguistiques acquises en évitant les dangers de déformation que représente l'explication grammaticale théorique.

Enfin, ils placent le sujet dans une situation permanente d'activité, permettent les renforcements ou corrections et motivent l'acquisition.

Or, activité permanente, renforcement et motivation constituent les trois conditions essentielles de formation des automatismes.

Le travail en laboratoire de langue ainsi envisagé, mettant en cause tous les mécanismes de l'adaptation audito-articulatoire, est le facteur déterminant de fixation de ces automatismes.

c) **Le respect des étapes nécessaires.**

1. Toute nouvelle acquisition devrait aller jusqu'à la formation de ces automatismes sans la disponibilité desquels le sujet est bien vite dépassé par la multiplicité des contrôles volontaires que l'on exige de lui, découragé par la multiplicité de ses fautes et finalement si profondément inhibé qu'il se refuse à tout progrès réel.

2. L'orientation générale de la progression et des tâches au premier niveau devrait avoir comme objectif principal de donner au sujet la maîtrise active de la psychomécanique de la langue, condition essentielle :

a) de l'exploitation spontanée et autonome de l'acquis verbal, les énoncés produits étant indépendants des modèles initiaux,

b) de la découverte des écarts qui devrait être l'objet du second niveau,

c) de l'initiation à la langue littéraire.

d) **La diversification des enseignements.**

Au second niveau, la méthode devrait s'ouvrir en éventail vers différentes voies correspondant étroitement aux aptitudes des sujets et aux besoins linguistiques qui leur sont propres.

Le moyen d'expression que doit représenter alors la langue seconde varie à l'infini selon les individus. La méconnaissance de cette évidence décourage tous ceux dont la vocation n'est pas « littéraire » et les condamne pour la plupart à ne jamais disposer avec la langue seconde d'un moyen réellement complexe et complet de communication et d'expression.

Nous préciserons encore une fois qu'il ne s'agit pas de bannir, pour certaines catégories de sujets, de l'enseignement qui leur est proposé, toute initiation littéraire.

Il convient seulement d'établir des dosages et de ne pas avoir une vue exclusive et déformante sur la finalité même de l'acquisition d'une langue seconde.

e) **La modestie des intentions.**

Le rôle limité de la langue seconde dans le comportement verbal, global du sujet devrait enfin ramener à des dimensions plus réalistes les intentions de l'enseignement. L'aptitude à se

servir de la langue dans des situations contraignantes d'usage constitue une fin en soi assez satisfaisante. Il est chimérique de croire implicitement, par les exigences que l'on manifeste (au niveau des examens et des contrôles notamment), que la langue seconde peut devenir pour tous une autre langue maternelle.

Si les méthodes sont bonnes, donc réalistes, certains, par la force de leur volonté, par le caractère exceptionnel de leurs aptitudes et les circonstances de leur vie personnelle, y parviendront peut-être, mais ce serait une injustice que de l'exiger de tous.

*
**

La réalisation de telles méthodes nécessiterait d'importants travaux de recherche et d'expérimentation où se retrouveraient associés des spécialistes de différentes disciplines concernées par les phénomènes complexes de l'acquisition.

Des initiatives récentes, qui préfigurent celles que nous venons d'envisager, nous montrent que la pédagogie des langues vivantes sortant de l'ère artisanale pour entrer dans l'ère technologique ne peut que se développer dans ce sens.

A une époque où les techniques donnent justement à la communication humaine une dimension nouvelle, ce développement est nécessaire.

Il répond au souci d'assurer aux hommes, à côté de leur langue maternelle, la réelle maîtrise d'une autre langue au moins, qui leur offre le moyen, en reculant les limites de leurs échanges sociaux, d'enrichir leur personnalité grâce aux bivalences affectives, intellectuelles, morales qu'une telle maîtrise suppose.

INDEX DES TERMES

Abstraction : 50, 54, **195***, 196, 221, 516, 572, 581.
Acquisition Langue maternelle - Acquisition Langue seconde (différences) : **567, 569.**
Activité permanente : 597.
Adaptation : 108, **125,** 488.
(Adaptation) Audito-articulatoire : 167, **494,** 504, 518, 520, 528, 572, 577, 579, 583, 584, 585, 591, 592, 597.
Adverbes : 329.
Aiguillages : **446,** 478, 479, 486, 522, 524.
Analyse : 43, **49.**
Sens neurophysiologique : **458,** 487, 512.
Anticipation (Anticiper) : **183, 517** à **524,** 526, 572.
Analogie : **207.**
Aphasie : 78, **79,** 290.
Apprentissage : 16, **66, 125,** 240, 249.
Conditionnement et apprentissage : **455, 472** (notamment : 462, 465).
Langue seconde et apprentissage : **473, 492** et 502, 516, 519, 532, 572, **577, 580,** 589, 592, 594.
Architecture neuronique : 471, 472, 486, 487, 488, 502, 515.
Article : 1er niveau : 218 et suivantes ; 2e niveau : traitement du corpus acquis : 309 et suivantes, 355.
Articulation : 45, 71, 161, 344, 480, 511.
Assimilation : 106, **109, 112,** 152, **193** à **210,** 270, 449, 506, 507, 513, 520, 522, 524, 529, 572, 583.
Association : 50, 186, 258.
Associations sémantiques : **424, 429.**
Association (sens neurophysiologique) : **504** à **510,** 597.
Associations (chaînes markoviennes) : 300, 577 (associatif).
Association (parole-écriture) : **584.**
Attraction (du cliché) : **416** à **421.**
Audition : 91 (groupe audito-articulatoire), 100, 190, 222.
Cf. coordination audito-motrice, coordination audito-articulatoire, schèmes audito-moteurs.
Auto-contrôle : 271 à 288 (notamment : **287, 288**), 374 à 376, 445, 447, **448** à **449,** 531, 572.
Auto-conscience : 405.
Auto-construction : 58, 206, **449** à **451,** 516, 541, **586** à **588.**
Automatique : **80,** 87, 449, 478, 486, 534.
Automaticité : 503.
Automatiquement : 519.
Automatisme : **188, 192, 271, 287, 291,** 445, 447, 451, 453, 481, 506, 510, 512, 522, 524, **525** à **536, 578** à **579,** 597, 598.

* Les nombres en gras renvoient aux chapitres ou aux paragraphes qui étudient particulièrement la notion que représente le terme considéré.

Automatiser : 449, 487, 499, 573, 584, 591.
Autorégulation (de la voix) : 498.
Behaviorisme : 464.
Besoins (pédagogiques) : **595** et **596.**
Base physiologique : **60.**
Base neuro-physiologique : 453.
Catégoriel : 83, 519 (attitude catégorielle), 511, 512.
Chronaxie : 478, 479.
Cliché : 416 à 421, 519.
Code : 53, 479.
Commande neuro-motrice : 46, 77, 473, **478** à **481,** 489.
Communication : 12, **72, 73,** 111, **114** à **117,** 121, 212, 249, 292, **294** à **300,** 357, 437, 439, 443, 445, 449, 489, 491, 509, 519, 523, 527, 581, 582, 583, 585, 588.
Comportement : 16, 46, 48, 50, 52, 71, 72, **125, 126, 127, 140** à **142,** 148, **166, 167,** 171, 194, 248, 270, 272, 288, **297,** 357, 388, 423, 427, 440, 441, 442, 445, 449, 453, 465, 475, 507, 516, 519, 526, 527, 529, 530, 531, 532, **540** à **565,** 581, 583, 584, 585, 592, 593, 594, 597, 598.
Compréhension : **230, 272.**
Compréhension dynamique : 248, **435, 436,** 508, 529, 584.
Conceptualisation : **186** à **188,** 523.
Concordances : modales : **316** à **319** ; temporelles : 319, 320, 363, 383, 384.
Conduites verbales : 74, 248, 349, **440,** 445, 449, 543, 584.
Conduites audito-motrices : **301.**
Conduites intellectuelles : 301.
Conduites d'acquisition : 450, 465, 592.
Conduites neurophysiologiques : 476, 488, 492, 520, 522, 571, 589.
Conditionnement : 171, **455** à **472** (les théories du conditionnement).
Configuration : 288, 298, 308, **346,** 349, **392,** 403, 517.
Configuration sémantique : 308, 507, 517.
Connexion : **466,** 476, **486.**
Connexionnisme : **505.**
Construction (de la relative) : **325.**
Contiguïté : **479, 505, 507.**
Continu de la pensée : **141, 142, 151, 152.**
Coordination (sens neurophysiologique) : **471** ; (fonction coordinatrice) : **480, 481** ; (système coordinateur) : **485, 486, 487.**
Coordination audito-articulatoire : 109, 136, 137, **494** à **496,** 524.
Coordination audito-motrice (cf. Schèmes audito-moteurs) : 86, 89, 91, 499, 503, 522, 526.
Corpus : (Traitement du corpus acquis au premier niveau) : **303** à **358.**
Définition du corpus : **580** à **582.**
Correction des énoncés : 378 à 382.
Cortex, cortical : **459** (et suiv.), **484** (et suiv.).
Cybernétique : **524, 530.**
Décharge : **288** à **292,** 495, 515.
Déduction : **207.**
Déformation : 142, **144** à **150,** 216, **303** à **358** (traitement au second niveau du corpus acquis au premier), **434** à **437,** 526, **570, 571,** 579.
Démonstratifs : 314.
Diaschise : 85, 528.
Diastème : **586, 587, 588.**
Différenciation : 459.
Discrimination : **183** à **185.**
Discours : **69, 70, 294** à **297,** 437, 451, 510, 515, 516, 572, 581, **586** à **589,** 590.
Cf. Langue.
Disponibilité : 54, **245, 479,** 523, 530, 584, 588, 598.
Disponibilité et fréquence : **254** à **263, 366** à **373, 378, 382** à **391, 402** à **413,** 415, **429** à **431, 443** à **447.**
Disposition préparatoire : (preparatory set) : 157, 489, **500** à **503,** 518, 524.
Diversification : **299, 388, 439** et **440.**

Diversification des enseignements : 585, 586, **598.**
Double articulation : (cf. articulation).
Dynamisme langue/pensée : 187, **447.**
Dynamisation : 505.
Dynamique (rapports dynamiques entre l'individu et la langue) : **100.**
Écarts : 74, 298, 387, 415, 437, 582, 585, 598.
Élargissement : **204,** 221 (cf. généralisation).
Électro-encéphalographie : **468.**
Élimination :
a) des faits de rémanence : **165** à **168.**
b) des irrégularités de l'acquis (simplification par élimination) : 225, 227, 232, 239, 245, 246, **436** et **437,** 438, 441, 571.
Émission : 299, 522, 543, 549, 552.
Enquêtes : 1er niveau : **213** à **287** ; 2e niveau : **359** à **431** ; Comportement verbal global : **540** à **565.**
Épistémologie génétique : 194.
Équilibre : 129, **250** et **251.**
Exercices structuraux: 591 .
Expression : 12, **72** et **73, 114** à **117,** 121, 292, **294** à **302,** 357, 437, 439, 443, 445, 523, 527, 581, 582, 585, 588, 598.
Extinction : 363.
Extension : **204,** 221 (cf. généralisation).
Feed back : 185, 522, **530** à **532,** 572.
Fiabilité : 437.
Fixation : 249, **250,** 507, 514, **515.**
Fonction symbolique : 44, 63.
Fonctionnement : 203, 591, 597.
Formes verbales : 362.
Formulation - action : 62 (voir syncrétisme).
Fréquence : 204, 219, 245, **254** à **263,** 286, 339, 368, 370, 389, 399, 405, 430, 431, 444, 507, 527 (voir : Disponibilité et fréquence).
Genre : 217 à 222.
Généralisation : 50, **197** à **204,** 209, 210, 234, 263, 515, 516, 572, 581, 582 (cf. élargissement, extension).
Sens neurophysiologique : 459, 471, 489, 515, 516.
Génération : 584, 586 à 588 (voir : Matrices).
Gestalt : 86, 510.
Gestaltisme : 461, 464, 465, 476, 491.
Globalisme : **42, 172,** 529.
Habituation : 248, 357, 489, 491.
Habitudes : lexicales : 508 ; verbales : 510, 517, 526, 592, 597.
Homophonie : 521.
Idéation : 480, 488, 583.
Identification : 186, 279.
Implication : 201, 344.
Imprégnation : 137, **529** et **530.**
Indéfinis : 315.
Induction : **207, 459** (sens neurophysiologique).
Inhibition : cas types d'inhibition chez les débutants : 128, **130** à **135,** 598.
Sens de : interférence : 230, 236, 270.
Sens neurophysiologique : 436, 448, 459, 479.
Inhibitoire : 584.
Instinct social : **63.**
Intégration : 106, **107** à **109,** 114, 125, 126.
Le moment de l'intégration : **169** à **192,** 300, 349.
Sens neurophysiologique : 460, 469, 481, 482, 483, 488, 505, 513, 519, 521, 522, 524, 528, 529, 572, 573, 583.
Intelligence : 250, 578, 584.
Interférence : 158, 216, 217, 224, 230, 234, 236, 237, 241, 324, **352** et **353,** 355, 571, 572, 582, 584 (cf. Inhibition).

Invention (verbale) : 299.
Inversion : **326.**
Irradiation : 436, **458,** 479.
Laboratoire de langue : **579, 580,** 597.
Langue (système) : **69,** 451, 516, 582, **586** à **589.**
Langue neutralisée ou zéro : 297, 298, **581, 586** à **589** (cf. Discours).
Langue maternelle : 37 à 91 (Livre I) (cf. substrat).
Liaisons : (sens neurophysiologique) : **76, 77, 78, 469, 470, 475, 476,** 528, 577, 579. (cf. Synapse).
Matrices : 174, 450, 506, 510, 513, 515, 516, 519, 528, 572, 581, 584, **588, 589,** 591 (voir : Modèle).
Mécanismes : **11, 12, 16** ; de l'intégration : **107** à **109** ; de l'assimilation : **110** à **112** ; de la restitution: **112** à **114.**
Mécanisme (Définition particulière) : **118** à **121.**
Emploi du terme dans ce sens : La restitution : **143** à **168** ; L'intégration : **169** à **192** ; L'assimilation : **193** à **210.**
Les conduites verbales. Notamment : Mécanismes de synthèse du premier niveau : **252, 292.**
Les mécanismes du second niveau. Les mécanismes déformants : **331, 350** ; Progression : **362, 375** ; Synthèse : **394, 395** ; Typologie de la langue seconde comme moyen d'expression : **432** à **451.**
Mécanismes neurophysiologiques : **453, 502** ; Mécanismes complémentaires : **503** à **524** ; Formation des automatismes : **525, 535.**
Conclusions : 571 à 573, 577 à 580, 586, 589.
Méthodologie : **582** à **586, 595** à **599** (perspectives méthodologiques).
Mémoire : **64,** 222, 225, 239, 285, 447, 519.
Micro-systèmes : **152, 510.**
Milieu (influence du milieu) : 43 à 46, 52, 53, 99, **529.**
Mimétisme : 583.
Modèle : **185,** 287, 449, 571, 579, 583, 584, 598. (N.B. Le modèle est une réalité « en langue », la matrice, une réalité « en parole », dans certains cas, les deux notions se confondent donc.)
Moments de l'acquisition : 106 et suivantes.
Montage neuronique : **65, 83, 85, 86, 87,** 90, **287, 290, 291,** 445, 468, 473, 489, 492, 499, 511, **519, 522, 524, 528,** 579 (cf. Stéréotype dynamique).
Morphologie : (Rétention au 1er niveau) : 215 à 228, 235 et 236, 247 à 251 ; (Second niveau) : 362 et 363.
Motivation : **42, 100, 128, 441, 507, 532** et **533, 567, 568,** 597 (sens psychologique). Sens linguistique : **346** à **348** ; étymologique : **421, 422** ; sémantique : **422** à **429.** Sens neurophysiologique : **460, 532, 533.**
Moyens audio-visuels : 597.
Neurolinguistique : **88,** 595.
Neurone : 64, **469** à **471,** 476, **480.**
Neurophysiologie, neurophysiologique : **64** à **76, 465, 471, 477, 482, 513,** 522, 571, 577. (N.B. Toute la quatrième partie du Livre II traite de neurophysiologie du langage.)
Niveaux (Les niveaux de l'acquisition) : 114 et suivantes, **160.**
Nombre : (sens grammatical, pluriel) : 215 et suivantes.
Obstacles : **150** à **155.**
Paradigmatique : **346, 347** et **348.**
Parole : **69, 75, 76** et suivantes.
Patterns spatio-temporels : 478, 524.
Pédagogie : **201** à **203, 270, 296, 450, 532, 567.**
Conclusions pédagogiques : **575** à **599.**
Permanence : **165, 170, 171, 185, 356, 444, 526.**
Pertinence, pertinent : 226, 230, 239, 258, 268, 279, 280, 302, 367, 368, 369, 371, 373, 383, 387, 403, 404, 405, 408, 412, 420, 437, 439, **521.**
Plasticité : **66, 99, 167, 489.**
Points critiques du système français : 308.
Pouvoir créateur du langage : 53 (cf. auto-construction du savoir verbal).

Preparatory set : 489.
Préposition : 331 à 341, 355.
Processus intellectuels : **193** à **210**, 263.
Progression (cf. introduction, annexes) : 18 à 27.
Au 1er niveau : **213** à **251.**
Au 2e niveau : **362** à **375.**
Progression linguistique : **582,** 596.
Programme : 524, 579.
Programme séquentiel : 513.
Pronoms : personnels : 322 ; relatifs : 325.
Protocole : 271, 298, 513.
Psycholinguistique : 11, 258, 595.
Psychologique : 101, 107, 110, 112, 130, 153, 435, 569.
Psychologie de l'acte verbal chez le débutant : **127** à **142.**
Psychomécanique : 451, 510, 516, 582, 583, 598.
Psychosystématique : 225, 298, 438, 571, 585.
Réaction conditionnée ou conditionnelle, ou réflexe conditionné : (principalement) **456** à **473.**
Réaction circulaire : 41, 62.
Réactivation : 584 (cf. Renforcement).
Réception : 299, 520, 543, 548, 550.
Recodage : 208, **263** à **271, 437** à **439,** 441, 449, 571, 582.
Réduction de la déformation : **434** à **437.**
Registre verbal : **52.**
Relation logique : 366 et suivantes.
Rémanence : **165, 170** à **175,** 185, 203, 216, 221, 224, 245, 249, 289, 352, 355, 356, 526, 582.
Avec des prépositions : **331** à **335.**
Avec le lexique : **343** à **346.**
Rendement de l'acquisition : 216, 218, 224, 226, 227, 229, 232, 236, 237, 239, 243, 244, 246, 357.
Renforcement : 240, 248, 435, **479,** 515, 522, 597.
Réorganisation : 511, 512, 581 (cf. Restructuration).
Répétition : 250, **479,** 515.
Reproduction : 583.
Restitution : 106, 112, 113, 114, 126, 173, 506, 513, 520, 524, 529, 531, 572.
Le moment de la restitution : **143** à **168.**
Enquêtes au 1er niveau au moment de la restitution : **211** à **292.**
Second niveau : **303** à **429.**
Restructuration : 64, **333** à **341, 346** à **351,** 352, 435, 438.
Restructuration physiologique : 101, 449, 450, **509, 516,** 520, 572, 577, 583.
a) Restructurations externes : perception/langue : 510 ; pensée/langue : 511.
b) Restructurations internes : 513 à 515.
Rétention : 213, 215, 250, 362, 507, 514, 515.
Saturation : 225, **269,** 395.
Schèmes :
a) audito-moteurs : **188** à **192.**
b) neurophysiologiques : 488, 501, 526.
Second système de signalisation : 64, 171, 200, 471, 474, 476, 479.
Premier système de signalisation : 479.
Par analogie: troisième système de signalisation : 171, 479.
Sédimentation neuro-musculaire : 154.
Sélectivité : 43.
Sémantisme : **228** à **231, 236** à **238.**
Valeur sémantique de certaines formes : 320.
Motivation sémantique : 349, **422** à **429.**
Sémantisation : 339, 340, 353, 354, 355, 356, **363** à **366,** 375, 400, 409, 437, 508.
Sémantique (aire sémantique) : 162, 345.
Seuil de perception : **176** à **183,** 517.
Seuil critique : 248.
Signal (sens neurophysiologique) : 470, 474.

Signalisation : 512.
Signe linguistique : 341, 398, **399** à **413, 413** à **431,** 492.
Signifiant : 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 398, **399** à **413, 413** à **431,** 436, 512, 586, 587.
Signifié : 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 349, 350, 398, **399** à **413, 413** à **431,** 436, 512, 586, 587.
Simplification : 110, 227, 232, 239, 245, 246.
Stabilisation : 234, 579.
Stéréotype : 83, 445, 462, **468** et **469,** 471, 476, 478, **479** et **480,** 481, 482, 483, 486, 487, 490, 510, 515, 519, 524, 528, 588.
Structuration : 77, 250, 449, 453, 486, 526.
Structures de comportement : 86, 465, 471, 488.
Sens neurophysiologique précis :
a) audito-motrices : 172, 489.
b) neuro-motrices : **468** et suiv., 487, 488, 512.
Structures (sens linguistique) : 174, 384, 385, 386, 490, 516, 530, 580, 596.
Stylistique : 440, 585.
Subjectivisation : 259, **392** à **394, 440** à **444,** 509, 572.
Substrat : **155, 163, 164, 168, 170,** 185, **203** à **205,** 268, 441, 489, 499, 526, 571, 572, 580, 582.
Sûreté de la réponse : 413 à 415.
Syncrétisme, syncrétique : **47** à **49,** 51, 53, 55, 62.
Syntagmatique : **346, 347.**
Synapse : 458 à 473 (en particulier : 465, 466, 467, 468, 469, 470), 479, 487, 505, 506.
Syntagme : 323.
Chaînes syntagmatiques : 324.
Outils syntagmatiques : **327** à **328,** 328, 329.
Syntaxe, Structures syntaxiques, Servitudes syntaxiques : 321 et suivantes.
Organisation syntaxique : 329, 330.
Syntomie : 478.
Système : des démonstratifs : 314 ; des pronoms personnels : 314 ; des pronoms relatifs : 315.
Systèmes morpho-syntaxiques : 316 à 321, 354 et 355, 577, 585.
Sens neuro-linguistique : 436, 438, 439, 469 (sens pavlovien : 476), 486, 487, 506, 571, 572, 573.
Systématique : 54, 449, 585.
Systématisation : 110, **205** à **210,** 221, 228, 234, 245, 263, 515, 516, 572, 581.
Techniques audio-visuelles : 592, 597.
Traduction (rôle de la) : 544, 561, 563, 564, 586.
Transfert : 198, 207, 210, 457, 471.
Transposition : 331, 332, 333, 334, 335.
Vocabulaire :
Enquêtes (1er niveau) : **254** à **263, 277** à **286.**
Enquêtes (2e niveau) : **372** à **373, 386** à **393, 399** à **431.**
Voix (aspects neurophysiologiques) : **497** et **498.**
Volontaire : 80, 81, 82, 481, 482, 483, 525, 526, 530, 567, 569, 573, 598.

INDEX DES NOMS D'AUTEURS ET DES OUVRAGES CITÉS

(Les nombres en gras renvoient aux pages du présent ouvrage)

1 — F. H. Allport, *Social psychology.* Boston, Houghton, Mifflin, 1924. : p. **62.**

2 — J. Baillarger, *Recherches sur les maladies mentales.* T. I. Paris, Masson, 1890 (pp. 584-601). : pp. **80, 90, 533.**

3 — A. Bain, *The emotions and the will.* 4e éd., Londres, Longmans, 1899 (p. 47). : p. **515.**

4 — J.M. Baldwin, *Mental development in the child and the race.* N. Y., Macmillan, 1895. : p. **41.**

5 — H. C. Bastian, *Brain as an organ of mind.* London, 1880. Treatise on aphasia and other speech defects. London, H. K. Lewis, 1898. : pp. **86, 91, 495.**

6 — H. Bergson, *Matière et mémoire.* Paris, PUF, 1953. : pp. **54, 88.**

7 — G. Berkeley, *An essay towards a new theory of vision (1709).* N. Y., Dent, 1910. : p. **465.**

8 — A. Binet, *L'étude expérimentale de l'intelligence.* Paris, 1903. : pp. **86, 90.**

9 — P. Broca, cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : p. **78.**

a) *Perte de la parole.* Ramollissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau in: Bulletin de la Société d'anthropologie. T. II, 1851 (pp. 219 s.q.).

b) *Deux cas d'aphémie traumatique produite par des lésions de la troisième circonvolution frontale gauche.* Bull. Sté anat. 8, 1863.

10 — L. Boutan, *Les deux méthodes de l'enfant.* Actes Soc. Ling. de Bordeaux, 1914. : p. **53.**

11 — K. Buhler, cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : pp. **87, 90, 501.**

12 — Ch. Buhler, *From birth to maturity.* London, 1937. : pp. **39, 40.**

13 — J. Mc. K. Cattell, *Mental tests and measurements.* Mind, 1890 (pp. 15, 73, 80). : p. **517.**

14 — P. Chauchard, a) *Le langage et la pensée.* Paris, PUF, 1956. : pp. **60, 61, 62, 64, 200, 476, 502, 534.**

b) *Les mécanismes cérébraux de la prise de conscience.* Paris, Masson, 1956. : pp. **458, 461, 462, 478, 482, 483, 534, 535.**

15 — N. Chomsky, a) *Aspects of the theory of syntax.* The M.I.T. press, 1965.

b) *Cartesian linguistics.* N. Y., Harper and Row. *Syntactic structures.* La Haye, Mouton, 1957. : pp. **198, 589.**

c) *Three models for the description of language.* I.R.E., T.I.T. (Vol. IT-2, pp. 113-124). New York, Wiley, 1965.

16 — M. de Crinis, cité par G. A. Miller, *Langage et communication.* Paris, PUF, 1956. : p. **60.**

17 — R. Cousinet, *Le rôle de l'analogie dans les représentations du monde extérieur chez les enfants.* Revue philosophique (Vol. 64, p. 159). : p. **48.**

18 — E. A. Davis, *The development of linguistic skill, in twins, singletons with siblings and only children from age five to ten years.* Inst. child welfare. Monogr. Serv. n° 14, Minneapolis, University of Minnesota press, 1937. : p. **178.**
19 — H. Delacroix, a) *Le langage et la pensée.* Paris, Alcan, 1930.
b) *Le langage et l'enfant.* Paris, Alcan, 1934. : p. **44.**
20 — J. Delay, a) *L'électricité cérébrale.* Paris, PUF, 1960.
b) *La psychophysiologie humaine.* Paris, PUF, 1955. : pp. **466, 467.**
21 — J. et A. Delmas, *Voies et centres nerveux.* Paris, Masson, 1949. : p. **477.**
22 — G. Dumas, *Nouveau traité de psychologie.* Paris, 1933. : p. **43.**
23 — P. Dumont, *Étude chronaximétrique sur le larynx.* (Thèse, Fac. des Sciences, Paris, 1933, Vigot, éd.). : p. **497.**
24 — H. Ebbinghaus, *Memory.* Trad. H. A. Ruger and C. E. Bussenius. N. Y., Teachers College, Columbia Univ. Press, 1913. : pp. **249, 250, 251.**
25 — M. A. Fessard et H. Gastaut, *Corrélations neurophysiologiques de la formation des réflexes conditionnels.* Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. « Le conditionnement et l'apprentissage ». Paris, PUF, 1958. : pp. **467, 468, 469, 470.**
26 — F. C. Finkelburg, cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : p. **79.**
27. — P. Fraisse, *La perception des mots,* in *Problèmes de psycholinguistique.* Paris, PUF, 1963. : pp. **180, 181, 182.**
28 — R. Francès, *Le développement perceptif.* Paris, PUF, 1962. : p. **176.**
29 — P. Fouché, a) *Traité de prononciation française.* Paris, Klincksieck, 1959.
b) *Phonétique historique du français.* Paris, Klincksieck, 1952. : p. **144.**
30 — J. Gagnepain, O. et A. Sabouraud, *Vers une approche linguistique des problèmes de l'aphasie.* Rennes, Revue de neuropsychiatrie de l'Ouest, 1963. : pp. **80, 86.**
31 — F. Galton, a) *Psychometric experiments.* Brain, 1879 (pp. 2, 149, 162).
b) *Inquiries into human faculty and its development.* Londres, Dent, 2e éd., 1907. : p. **509.**
32 — E. Garde, *La voix.* Paris, PUF, 1954. : p. **497.**
33 — K. Goldstein, *L'analyse de l'aphasie et l'étude de l'essence du langage.* Journ. de psycho. norm. et path., 30-1933. : pp. **83, 501, 502.**
34 — G. Gougenheim, *Système grammatical de la langue française.* Bib. du français moderne, Paris, Éd. d'Artrey, nouveau tirage 1966. : p. **310.**
35 — P. Guberina, *Principes de la méthode audio-visuelle structuro-globale.* Annales de l'Institut français de Zagreb, 2e série, n°s 10, 11, 12, 13, 1961-1964 (pp. 21-35). : p. **185.**
36 — G. Guillaume, a) *La langue est-elle ou n'est-elle pas un système ?* Cahiers de psychomécanique du langage. Québec, Presses de l'Université Laval.
b) *Langage et science du langage.* Paris, Nizet, et Québec, Presses de l'Université Laval, 1964. : pp. **69, 70, 116, 571, 586** à **589.**
37 — P. Guillaume, *L'imitation chez l'enfant.* Paris, Alcan, 1925. : p. **44.**
38 — E. R. Gunthrie, a) *The psychology of learning.* N. Y., Harper, 1952 (p. 23).
b) *Conditioning, a theory of learning in terms of stimulus.* Response and association, in *The Psychology of learning,* 41st yearbook, NSSE (T. II, 1949, p. 59). : p. **515.**
39 — D. Hartley, *Observations on man* (1749). 6e éd., Londres, Tegg, 1834, chap. I, sect. II, prop. X (p. 41). : p. **504.**
40 — H. Hecaen, R. Angelergues, *Pathologie du langage.* Paris, Larousse, 1965. : pp. **79, 89, 90.**
41 — G. de Humboldt, *Ueber die verschie den heit des Menschlichen sprachbaues.* Bonn, Gesamte schriften, éd. fac-similé, 1960. : pp. **88, 450.**
42 — C. L. Hull, a) *Knowledge and purpose as habit mecanism.* Psychol. Rev., 1930-37 (pp. 511-525).
b) *Essentials of behavior.* New Haven, Yale, Univ. Press, 1951 (VIII).
c) *Principles of behavior.* N. Y., Appleton, 1943. : p. **464.**
43 — D. Hume, *Essays concerning the human understanding* (1748). Éd. L. A. Selby, Bigge, 2e éd., Oxford, Clarendon press, 1927 (p. 23). : p. **504.**

44 — R. Husson, *Relations neuro-psychologiques entre la phonation et l'audition.* Annales de télécommunications, T. 6, n° 10, oct. 1951. : p. **497.**
45 — A. G. Ivanov Smolenski, a) *Quelques faits nouveaux dans le domaine de l'étude de l'activité nerveuse supérieure de l'enfant.* ARKH, Biol. Nauk, 1937-42.
b) *Le travail en commun et l'interaction des deux systèmes de signalisation.* Tr. fr. in *Questions scientifiques, Psychologie, Activité nerveuse supérieure,* Paris, éd. de la Nouvelle Critique, 1955. : p. **471.**
46 — W. James, *The principles of psychology.* N. Y., H. Holt and Co, 1910 (p. 180). : p. **141.**
47 — H. Jackson, a) *Reprint of H. Jackson's papers on affections of speech.* Brain, 38-1915.
b) *Selected writings of,* edited by James Taylor. London, Hodderrand, Stoughton, 1932. : pp. **80, 90, 91, 495, 534.**
48 — K. Koffka, *Principles of Gestalt psychology.* N. Y., Harcourt, 1935 (p. 184). : pp. **465, 491.**
49 — G. Katona, *Organizing and memorizing.* N. Y., Columbia University press, 1940. : p. **798.**
50 — W. Kohler, a) *The mentality of apes.* N. Y., Harcourt, 1927.
b) *Gestalt psychology.* N. Y., Liveright, 1947. : pp. **465, 491.**
51 — J. Konorski, *Conditioned reflexes and neuron organization.* Cambridge university press, 1948. : pp. **464, 471.**
52 — P. Laget, *Reproduction expérimentale de la vibration des cordes vocales en l'absence de tout courant d'air par stimulation électrique d'un récurrent du chien.* Bordeaux, Revue de laryngologie, Portmann, Suppl. fév. 1953. : p. **497.**
53 — L. Lapicque, a) *La machine nerveuse.* Paris, Flammarion, 1942.
b) *La conscience cellulaire.* C. R. As. Sc., 1952, 234 (pp. 1109-1511).
c) *Physiologie générale du système nerveux,* in *Nouveau Traité de psychologie,* de G. Dumas. T. I, ch. IV (p. 152).
d) *L'excitabilité en fonction du temps.* Paris, PUF, 1926. : pp. **471, 479.**
54 — J. F. Le Ny, *Le conditionnement.* Paris, PUF, 1961. : pp. **462, 463, 476, 477.**
55 — A. N. Leontiev, *Le conditionnement et l'apprentissage.* Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris, PUF, 1958. : pp. **51, 474, 475, 512.**
56 — K. Lewin, *Field theory and learning,* in *The Psychology of learning.* 41st yearbook, NSSE, 1942 (T. II). : p. **465.**
57 — M. M. Lewis, a) *Infant speech.* London, Routledge et Kegan Paul, 1953.
b) *How children learn to speak.* London, Harrap, 1957. : pp. **39, 40.**
58 — F. Lotmar, *Neuere Kampf um die auffasung aphasischer storungen.* (Arch. Suisses de neur. et psychol., vol. 38), 1937. : pp. **89, 514.**
59 — F. Lindemann, *Studies of action currents in laryngal nerves.* Proceed. soc. of the experim., Biol. and med., London, 27-1930 (pp. 3, 479, 481). : p. **497.**
60 — D. G. Marquis and E. R. Hilgard, *Conditioning and learning.* N. Y., Appleton, 1940 (p. 36). : p. **464.**
61 — P. Marie, a) Cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : pp. **79, 90.**
b) *Sur la fonction du langage.* Rectification à propos de l'article de M. Grasset. Rev. de philosophie, Paris, 1907. : p. **519.**
62 — Markoff, cité par H. Rouanet, *Les chaînes de Markoff en psychologie : Introduction aux modèles stochastiques d'apprentissage.* Bull. C.E.R.P., Paris, 1960-9 (pp. 399-431). : pp. **300, 514.**
63 — A. Martinet, *Éléments de linguistique générale.* Paris, A. Colin, 1960. : pp. **45, 71, 162, 163, 187, 244, 511.**
64 — G. Mauger, G. Gougenheim, *Le français élémentaire.* Paris, Éd. Hachette. : p. **377.**
65 — G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises.* Paris, Éd. Hachette. : pp. **16, 18.**

66 — M. Merleau-Ponty, a) *La structure du comportement.* Paris, PUF, 1960. : pp. **461, 462, 473, 502.**
b) *Phénoménologie de la perception.* Paris, Gallimard, 1945. : p. **176.**
67 — Meynert, *Der bau der grosshirnrinde vierteljahresft.* Liepzig, f. Psychol., 1867-1868. : p. **495.**
68 — G. A. Miller, *Langage et communication.* Paris, PUF, 1956. : pp. **42, 52, 60, 62, 176, 178, 179, 180, 200, 202, 464, 517, 518.**
69 — A. Moulonguet, P. Laget, R. Husson, *Démonstration chez l'homme de l'existence dans le nerf récurrent de potentiels d'action moteurs-synchrones avec les vibrations des cordes vocales.* Bull. Académie de méd. (séance du 13 octobre 1953). : p. **497.**
70 — Von Monakow, cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951.
a) *Die lokalisation im grosshirn.* Wiesbaden, Bergmann, 1914. : pp. **85, 86.**
b) Monakow et Mourgue, *Introduction biologique à l'étude de la neurologie et de la psychopathologie.* Paris, Alcan, 1928. : pp. **95, 528.**
71 — G. de Montpellier, *Le conditionnement de l'apprentissage.* Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française. Paris, PUF, 1958. : pp. **91, 528.**
72 — Moreau de Tours, cité par A. Ombredane, *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : p. **80.**
73 — Y. Mourad, *L'éveil de l'intelligence.* Paris, PUF, 1955. : pp. **38, 40, 45, 49, 50, 53, 55, 67.**
74 — O. H. Mowrer, a) *Preparatory set expectancy a determinant in motivation and learning.* Psychol. Rev., 1938-45 (pp. 62-91). : pp. **348, 489, 500.**
b) *Learning theory and personality dynamics.* N. Y., The Ronald Press, 1950.
c) *Learning theory and the symbolic process.* N. Y., Londres, John Wiley, 1960.
d) *Learning and behavior theory.* N. Y., John Wiley, 1960. : p. **464.**
75 — A. Ombredane, a) *Langage,* in *Nouveau Traité de psychologie,* de G. Dumas. Paris, 1933. : p. **43.**
b) *L'aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* PUF, 1951. : pp. **57, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 290, 485, 496, 500, 528, 533, 534.**
c) *Le langage.* Revue philosophique, 1931. : p. **502.**
76 — C. E. Osgood, *Method and theory in experimental psychology.* N. Y., Oxford University press, 1953. : p. **348.**
77 — I. Pavlov, a) Article : *Réflexe conditionné,* in *Grande encyclopédie médicale russe.* 1934. : p. **63.**
b) *Typologie et pathologie de l'activité nerveuse supérieure.* Paris, PUF, 1955. : pp. **456, 457, 458, 459, 460, 461, 464, 465, 467, 474.**
78 — W. Penfield et L. Roberts, *Langage et mécanismes cérébraux.* Paris, PUF, 1964. : pp. **76, 77, 78, 89, 481, 482, 483** à **487, 489, 495, 499, 500, 513.**
79 — W. Penfield, *Le cortex cérébral et la conscience.* N. Y., The Harvey lectures, Academy of medicine, 1938. : p. **481.**
80 — H. Piéron, a) *Le conditionnement et l'apprentissage.* Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française. Paris, PUF, 1958. : pp. **456, 460, 461.**
b) *Le cerveau et la pensée.* Paris, Alcan, 1943. : p. **502.**
81 — J. Piaget, a) *Le langage et la pensée chez l'enfant.* Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 4e éd., 1956. : pp. **48, 49, 56.**
b) *Les mécanismes perceptifs.* Paris, PUF, 1961. : pp. **176, 194.**
82 — A. Pick, *Die Agrammatisch sprachstorungen.* Berlin, 1913. : pp. **88, 89, 91, 495, 513.**
83 — E. Pichon, *Le développement psychique de l'enfant et de l'adolescent.* Paris, 1930. : pp. **38, 46.**
84 — B. Pottier, a) *Systématique des éléments de relation.* Paris, Klincksieck, 1962. : p. **69.**
b) *Structures grammaticales fondamentales,* in *Tendances nouvelles en matière de recherches linguistiques.* Publ. du Cons. de l'Europe. : pp. **581, 582.**

85 — E. S. Robinson, *Association theory to day.* N. Y., Appleton, 1932. : p. **507.**
86 — P. Sandiford, *Connectionnism, its origin and major features.* Psychology of learning. 41st yearbook, NSSE, 1942 (T. II, p. 1070). : p. **505.**
87 — F. de Saussure, *Cours de linguistique générale.* Paris, Payot, 4e éd., 1949. : pp. **41, 65, 69, 70, 74, 75, 76, 116, 342.**
88 — C. S. Sherrington, *The integrative action of the nervous system.* London, 1906. : p. **478.**
89 — M. M. Shirley, *The first two years.* Minneapolis, 1931. : pp. **38, 44, 45, 46, 47.**
90 — B. F. Skinner, a) *Verbal behavior.* London, Methuen, 1957.
b) *Science and human behavior.* N. Y., Macmillan, 1953. : p. **464.**
91 — P. Smoczynski, *Przyswajanie przez dziecko podstaw systemu.* Jezylowego, todz, 1955. : p. **55.**
92 — W. Stern et C. Stern, *Die Kindersprache.* Auf Liepzig, Barth, 1926. : pp. **39, 88.**
93 — S. S. Stevens, *Handbook of experimental psychology.* N. Y., Wiley, 1951. : p. **178.**
94 — L. C. Strayer, *Language and growth, the relative efficacy of early and deferred vocabulary training studied by the method of co-twin control.* Genet, Psychol. Monogr., 1938, 8 (pp. 209, 319). : p. **60.**
95 — E. L. Thorndike, a) Articles parus dans *Educational psychology of learning,* 1913-1914. N. Y., Teachers college, Columbia Univ. Press, 1932. : p. **466.**
b) *The fundamentals of learning.* N. Y., Teachers college, Columbia Univ. Press, 1932.
c) *Selected writings from a connectionist's psychology.* N. Y., Appleton, 1949. : p. **505.**
d) *Human learning.* N. Y., Appleton, 1931. : pp. **467, 471.**
96 — L. P. Thorpe, A. M. Schmueller, *Les théories contemporaines de l'apprentissage.* Paris, PUF, 1956. : pp. **172, 492, 505.**
97 — A. Tomatis, *L'oreille et le langage.* Éd. du Seuil, 1963. : p. **185.**
98 — E. C. Toolman, *Collected papers in Psychology.* Berkeley, Cal. Univ. Press, 1951. : p. **464.**
99 — A. Trousseau, *De l'aphasie,* in *Clinique médicale de l'Hôtel-Dieu de Paris.* Paris, Baillère et fils, 1877 (T. II). : p. **79.**
100 — Roch-Valin, *Petite introduction à la psychomécanique du langage.* Québec, P.U. Laval, 1954. : pp. **586, 587, 588, 589.**
101 — G. Viaud, *L'intelligence.* PUF, 1946. : pp. **65, 72.**
102 — R. L. Wagner et J. Pinchon, *Grammaire française classique et moderne.* Paris, Hachette, 1962. : pp. **310, 311.**
103 — Watt, cité par A. Ombredane, *L'Aphasie et l'élaboration de la pensée explicite.* Paris, PUF, 1951. : pp. **87, 90.**
104 — M. Wertheimer, *Experimentelle studien über das sehen von Beinegung.* Zeitschrift für psychologie, 1912 (pp. 61, 161, 265). : pp. **465, 516.**
105 — C. Wernicke, *Aphasie und anarthrie.* Dtsch med. wochensh, 1882. Einige neuere arbeiten über aphasie. Fortschritte der Med., 1885-1886. : pp. **495, 501.**
106 — R. H. Wheeler, a) *The Laws of human nature.* N. Y., Appleton, 1932.
b) *The science of psychology.* N. Y., Crowell, 1940.
c) Wheeler and Perkins, *The principles of mental development.* N. Y., Crowell, 1932. : pp. **491, 492.**
107 — R. S. Woodworth, a) *Dynamic psychology.* N. Y., Columbia Univ. Press, 1918.
b) Woodworth and D. G. Marquis, *Psychology.* N. Y., Holt, 1947.
c) Woodworth, *Reinforcement of perception.* Amer. J. Psychol., 1947. : pp. **249, 251.**
108 — W. Van Woerkom, *La signification de certains éléments de l'intelligence dans la genèse des troubles aphasiques.* Journal de psychol. norm. et path., 18-1921. : pp. **91, 490.**
109 — W. Wundt, *Grundriss der Psychologie.* Leipzig, W. Engelmann, 1896. : p. **88.**

BIBLIOGRAPHIE

N.B. — 1. Il serait matériellement impossible de faire une bibliographie, même incomplète, des ouvrages spécialisés traitant de toutes les questions que nous avons abordées dans ce travail.

Nous nous sommes donc limité aux ouvrages qui se rattachent le plus directement à nos préoccupations.

2. Pour éviter de nous répéter, nous avons reclassé ici les auteurs déjà mentionnés dans « l'index des noms d'auteurs et des ouvrages cités », sans donner à nouveau les références de leurs ouvrages, sauf s'il s'agit de titres qui ne figurent pas dans l'index.

J. DE AJURIAGUERRA et H. HECAEN : *Le cortex cérébral. Étude neuro-psychopathologique.* Paris, Masson, 1960, 3e éd., 458 pp.

Th. ALAJOUANINE : *Essai d'une approche neurophysiologique du langage pathologique,* in *Les grandes activités du lobe temporal.* Paris, Masson, 1955, pp. 179-202.

Th. ALAJOUANINE, A. OMBREDANE, M. DURAND : *Le syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie.* Paris, Masson, 1939, 138 pp.

F. H. ALLPORT (cf. index).

L. APOSTEL (avec la collaboration de B. MANDELBROT) : *Logique et langage considérés du point de vue de la précorrection des erreurs,* in *Logique, langage et théorie de l'information,* **Études d'épistémologie génétique,** direction : J. PIAGET, n° 3. Paris, PUF, 1957, pp. 79-172.

L. APOSTEL, W. MAYS, A. MORF et J. PIAGET (avec la collaboration de B. MATALON) : *Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet,* **Études d'épistémologie génétique,** direction : J. PIAGET, n° IV. Paris, PUF, 1957, 145 pp.

J. BAILLARGER (cf. index).

A. BAIN (cf. index).

J. M. BALDWIN (cf. index).

Ch. BALLY : *Linguistique générale et linguistique française.* Bern, Francke, 1944, 4e éd., 1965.

G. BARTH : *Recherches sur la fréquence et la valeur des parties du discours, en français, en anglais et en espagnol.* Paris, Didier, 1961, 133 pp.

H. C. BASTIAN (cf. index).

V. M. BEKHTEREV : *La psychologie objective.* Paris, Alcan, 1913.

E. BENVENISTE : 1. *Problèmes de linguistique générale.* N.R.F., 1966, Paris, Gallimard, 365 pp.

2. *Le langage et l'expérience humaine,* in **Diogène 51,** *Problèmes du langage.* Gallimard, 1965, pp. 3-14.

H. BERGSON (cf. index).

G. BERKELEY (cf. index).

D. E. BERLYNE et J. PIAGET : *Théories du comportement et opérations.* **Études d'épistémologie génétique,** direction : J. PIAGET, n° XII. Paris, PUF, 1960, 121 pp.

A. Binet (cf. index).
L. Bloomfield : *Language.* Holt, N. Y., 1933.
M. Bréal : 1. *De l'enseignement des langues vivantes.* Paris, Hachette, 1910.
2. *Essai de sémantique, science des significations.* 7e éd., Paris, Hachette, 1924, 372 pp.
F. Bresson : 1. *La signification,* in *Problèmes de psycho-linguistique,* **Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française.** Neuchâtel, 1962, Paris, PUF, 1963, pp. 9-50.
2. a) *Langage et communication ;* b) *Les décisions,* in *Traité de psychologie expérimentale,* direction : P. Fraisse et J. Piaget, n° VIII, **Langage, communication et décision.** Paris, PUF, 1965, a) : pp. 1-84 ; b) : pp. 221-298.
P. Broca (cf. index).
L. Boutan (cf. index).
V. Brondal : 1. *Langage et logique,* in **Encyclopédie française,** T. I, 1, 48, 1, 8.
2. *Essai de linguistique générale.* Copenhague, 1943.
F. Brunot : *La pensée et la langue.* Paris, Masson, 1926.
Ch. Buhler (cf. index).
K. Buhler (cf. index).
J. Mc. K. Cattell (cf. index).
L. Rh. Chapman : *Teaching english to beginners.* Longmans, Londres, 1958.
P. Chauchard : 1. (cf. index).
2. *Le cerveau et la conscience.* Éd. du Seuil, Paris, 1960, 179 pp.
N. Chomsky : 1. (cf. index).
2. *Syntactic structures.* S. Gravenhage, Mouton, The Hague, 1957.
F. Closset : 1. *Les langues vivantes dans l'enseignement secondaire.* P.U., Liège.
2. *Didactique des langues vivantes.* Didier, Paris et Bruxelles, 1953, 252 pp.
M. Cohen : *Pour une sociologie du langage.* Éd. Albin Michel, Paris, 1956, 393 pp.
L. Couffignal : *La cybernétique.* PUF, Paris, 1963, 123 pp.
M. de Crinis (cf. index).
R. Cousinet (cf. index).
J. Darbelnet (cf. J.P. Vinay).
E. A. Davis (cf. index).
J. E. Deese : *The psychology of learning.* MacGraw-Hill, New York, 1952.
H. Delacroix (cf. index).
E. Delavenay : *La machine à traduire.* PUF, Paris, 1959, 126 pp.
J. Delay : 1. (cf. index).
2. *La psychophysiologie humaine.* PUF, Paris, 1959, 116 pp.
3. *Les dissolutions de la mémoire.* PUF, Paris, 1950.
J. et A. Delmas (cf. index).
J. Dubois : *La grammaire structurale du français (nom et pronom).* Larousse, Paris, 1964, 192 pp. ; *(verbe).* Larousse, Paris, 1966, 192 pp.
G. Dumas (cf. index).
P. Dumont (cf. index).
H. B. Dunkel : *Second language: learning.* Boston, 1948.
M. Durand : *Vision et audition dans la perception du langage,* in *J. de psychol. norm. et path.,* 1954-47, pp. 458-463.
H. Ebbinghaus (cf. index).
W. D. Ellis : *A source book of Gestalt psychology.* Harcourt, N. Y., 1938.
S. M. Erwin et W. R. Miller : 1. *Language development,* **62nd yearbook of the national society for the study of education.** University of Chicago Press, Chicago, 1963, pp. 108-143.
2. *The development of grammar included language. Monograph. of the society for research in child development.* Vol. 29, n° 1, The Antioch Press, Ohio, 1964.
M.A. Fessard et H. G. Gastaut (cf. index).
J. C. Filloux : *La mémoire.* PUF, Paris, 1958, 125 pp.
F. C. Finkelburg (cf. index).
C. Flores : *Contribution à l'étude des associations verbales.* I. *L'évolution génétique des associations par résonance.* in *Psychol. frse,* 1959, 4, pp. 252-260.
P. Fraisse : *La perception des mots,* in *Problèmes de psycho-linguistique.* PUF, Paris, 1963, pp. 169-179.

P. Fraisse et M. Breyton : *Comparaison entre les langages oral et écrit,* in *Ann. Psychol.,* 1959, pp. 59-71.
P. Fraisse et J. Piaget : *Traité de psychologie expérimentale :*
a) *Apprentissage et mémoire* (IV), par J. F. Le Ny, G. de Montpellier, Geneviève Oleron et C. Flores. PUF, Paris, 1964, 300 pp.
b) *Langage, communication et décision* (VIII), par F. Bresson, F. Jodelet, G. Mialaret. PUF, Paris, 1965, 305 pp.
R. Frances (cf. index).
P. Fouché (cf. index).
C.C. Fries : 1. *Teaching and learning english as a foreign language.* Ann. Arbor, Michigan, J.P., 1947.
2. *Grammatical models and language learning, monograph series on languages and linguistics* (133-135). Georgetown univ. institute of language and linguistics, 1963.
3. *Linguistics (the study of languages),* chapter two of: linguistics and reading. Hott-Rinehardt and Winston and Co, New York, 1963, 232 pp.
J. Gagnepain (cf. index).
F. Galton (cf. index).
Ed. Garde (cf. index).
H. Goldstein : *Reading and listening comprehension at various controlled rates.* Columbia, Teachers college, N. Y., 1940.
K. Goldstein : 1. (cf. index).
2. *Language and language disturbance.* Grune et Skatton, N. Y., 1948, 374 pp.
H. Goodglass et J. Berko : *Agrammatism and aphasia. Journal of speech and hearing disorders.* 1958, New York, 23, pp. 99-111.
G. Gougenheim : 1. (cf. index).
2. *Éléments de phonologie française.* Belles-Lettres, Paris, 1935.
P. Greco et J. Piaget : *Études d'épistémologie génétique.* VII. *Apprentissage et connaissance.* PUF, Paris, 1959, 147 pp.
A. Grégoire : 1. *L'apprentissage du langage (les 2 premières années).* Droz, Paris, 1937.
2. *Edmond, Puxi, Michel. Les prénoms et les surnoms de 3 enfants.* Lib. E. Droz, Paris, 1939, 183 pp.
A. J. Greimas : *Sémantique structurale.* Larousse, Paris, 1966, 255 pp.
P. Guberina : 1. (cf. index).
2. *La logique de la logique et la logique du langage,* in *Studia Romanica Zagrabiensia,* Zagreb, 1957, pp. 13-30.
P. Guillaume : 1. (cf. index).
2. *La psychologie de la forme.* Flammarion, Paris, 1937.
G. Guillaume (cf. index).
P. Guiraud : 1. *La grammaire.* PUF, Paris, 1958, 124 pp.
2. *Les caractères statistiques du vocabulaire.* PUF, Paris, 1954, 116 pp.
G. Gusdorf : *La parole.* PUF, Paris, 1960, 124 pp.
R. R. Guthrie (cf. index).
Z. S. Harris : *Structural linguistics.* The University of Chicago Press, 1951.
D. Hartley (cf. index).
H. Hecaen, R. Angelergues (cf. index).
Hillgard (cf. index).
L. Hjelmslev : *Le langage.* Éd. de Minuit, Paris, 1966, 182 pp.
C. L. Hull (cf. index).
G. de Humboldt (cf. index).
D. Hume (cf. index).
R. Husson (cf. index).
A. G. Ivanov Smolenski (cf. index).
H. Jackson (cf. index).
R. Jakobson : 1. *Essai de linguistique générale.* Éd. de Minuit, Paris, 1963, 248 pp.
2. *Aphasia as a linguistic problem,* in *On expressive language,* édité par H. Werner Clark. Univ. Press, New York, 1955, pp. 69-81.
W. James (cf. index).
P. Janet : *L'évolution de la mémoire et de la notion du temps.* A. Chahine, Paris, 1928.

O. JESPERSEN : 1. *Philosophy of grammar.* Allen and Unwin, Londres, 1924.
2. *How to teach a foreign language* (trad. S. Y. O. BERTELSEN). Allen and Unwin, Londres, 1904.
F. JODELET : 1. *Vocabulaire et structures des Associations de mots en chaînes orales et écrites,* in *Ann. Psychol.,* 1960-61, pp. 341-359.
2. *L'association verbale,* in *Traité de psychologie,* VIII. **Langage, communication, décision,** direction : P. FRAISSE et J. PIAGET. PUF, Paris, 1965, pp. 93-134.
G. KATONA (cf. index).
K. KOFFKA (cf. index).
W. KOHLER (cf. index).
J. KONORSKI (cf. index).
P. LAGET (cf. index).
R. LADO : *Language teaching, a scientific approach.* MacGraw-Hill, Boston, 1964.
G. LANCELOT et A. ARNAULD : *Grammaire générale et raisonnée.* Chez P. Le Petit, Paris, 1660 (B.N. X.9740).
L. LAPICQUE (cf. index).
A. G. LAURENT : *La méthode statistique dans l'industrie.* PUF, Paris, 1950, 134 pp.
M. LAURENDEAU, A. PINARD : *La pensée causale.* PUF, Paris, 1962, 222 pp.
J. F. LE NY : 1. (cf. index).
2. *Les réactions conditionnelles,* in *Traité de psychologie.* IV. **Apprentissage et mémoire,** direction : P. FRAISSE et J. PIAGET. PUF, Paris, 1964, pp. 1-41.
3. *Apprentissage et activités psychologiques.* PUF, Paris, 1967, 480 pp.
A. N. LEONTIEV (cf. index).
P. R. LÉON : *Laboratoire de langues et correction phonétique.* Didier, Paris, 1962, 275 pp.
M. LEROY : *Les grands courants de la linguistique moderne.* P.U. de Bruxelles, Bruxelles, et PUF, Paris, 1964, 198 pp.
K. LEWIN (cf. index).
M. M. LEWIS (cf. index).
E. LINDEMAN (cf. index).
P. LOTMAR (cf. index).
A. R. LURIA : *Le rôle du langage dans la formation des processus psychiques,* **La raison.** Paris, 1958, 22, pp. 3-25.
A. F. LYOTARD : *La phénoménologie.* PUF, Paris, 1959, 126 pp.
W. F. MACKEY : *Language: Teaching analysis.* Longmans, Londres, 1965, 553 pp.
B. MALMBERG : *La Phonétique.* PUF, Paris, 1958, 135 pp.
D. G. MARQUIS (cf. index).
A. MARIE (cf. index).
A. MARTINET : 1. (cf. index).
2. *La linguistique synchronique.* PUF, Paris, 1965, 248 pp.
3. *La Prononciation du français contemporain.* Droz, Paris, 1945.
4. *A functional view of Language.* Clarendon, Oxford, 1962.
B. MANDELBROT (cf. J. PIAGET).
J. MAROUZEAU : 1. *Lexique de la Terminologie Linguistique.* Lib. Orientaliste Paul Geuthner, Paris, 1943, 239 pp.
2. *Aspects du Français.* Masson, Paris, 1963, 210 pp.
3. *Précis de stylistique française.* Masson, Paris, 1963, 224 pp.
B. MATALON (cf. J. PIAGET).
M. MERLEAU-PONTY (cf. index).
MEYNERT (cf. index).
G. MIALARET : *Psycho-pédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré.* PUF, UNESCO, Paris, 1964, 227 pp.
G. A. MILLER : 1. (cf. index).
2. *Finite Markow Process in Psychology Psychometrics.* New York, 1952, 17, pp. 149-167.
G. A. MILLER et J. DOLLARD : *Social Learning and imitation.* Yale univ. Press, 1961.
M. MINKOWSKI : *Sur un cas d'aphasie chez un polyglotte,* in *Rev. Neur.,* 1928, 35, pp. 361-366.
A. MORF (cf. J. PIAGET).

G. MOINET : 1. *L'Adverbe dans la locution verbale. Étude de Psychosystématique française.* **Cahiers de Psychomécanique du langage.** Presses de l'Université Laval, Québec, 1961, 36 pp.
2. *Le Pronom personnel français. Essai de psychosystématique historique.* Klincksieck, Paris, 1965, 172 pp.
A. MOULONGUET, P. LAGET et R. HUSSON (cf. index).
V. MONAKOW (cf. index).
G. DE MONTPELLIER : 1. (cf. index).
2. *L'apprentissage,* in *Traité de psychologie expérimentale.* **Apprentissage et mémoire,** direction : P. FRAISSE et J. PIAGET. PUF, Paris, 1964, pp. 43-108.
MOREAU DE TOURS (cf. index).
Y. MOURAD (cf. index).
O. H. MOWRER (cf. index).
F. L. MUELLER : *La Psychologie contemporaine.* Payot, Paris, 1963, 209 pp.
J. NUTTIN : *Tâche : réussite et échec. Théorie de la conduite humaine.* Érasme, Paris, 1953.
C. K. OGDEN et I. A. RICHARDS : *The meaning of meaning.* Kogan, Londres, Trench, Trulsner et Cie, Harcourt, Brace, New York, 1923.
P. OLERON : 1. *Les Composantes de l'intelligence.* PUF, Paris, 1957, 520 pp.
2. *Les habitudes verbales,* in *Problèmes de Psycho-linguistique.* **Symposium de l'association de psychologie scientifique de langue française.** PUF, Paris, 1963, pp. 73-104.
G. OLERON : *Le Transfert,* in *Traité de psychologie expérimentale.* **Apprentissage et mémoire,** direction : P. FRAISSE et J. PIAGET. PUF, Paris, 1964, pp. 115-173.
A. OMBREDANE (cf. index).
C. E. OSGOOD : 1. (cf. index).
2. *Meaningful similarity and interference in Learning,* in *S. Exp. Psychol.,* 1946, 36, pp. 277-301.
3. *Motivational Dynamics of Language behaviour,* Nebraska, **Symposium on Motivation.** Lincoln Univ., Nebraska press, 1956.
4. *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems,* ed. by Ch. E. OSGOOD and Thomas A. SEBEOK ; *With a survey of Psycholinguistics Research 1954-1964,* by A. R. DIEBOLD ; and the *Psycholinguistics,* by G. A. RILLER. Indiana University Press, Bloomington, 1965, 307 pp.
I. PAVLOV : 1. (cf. index).
2. *Réflexes conditionnels et inhibition.* Éd. Gonthier, Genève, 1963, 220 pp.
J. PERROT : *La Linguistique.* PUF, Paris, 1959, 132 pp.
W. PENFIELD : 1. (cf. index).
2. *The human brain and the learning of secondary languages.* **Teaching English,** 4, 73, 5, Calcutta, Orient Longmans (India).
H. PIÉRON (cf. index).
J. PIAGET : 1. (cf. index).
2. *Études d'Épistémologie génétique :*
a) III. *Logique, langage et théorie de l'information,* par L. APOSTEL, B. MANDELBROT et A. MORF. PUF, Paris, 1957, 202 pp.
b) IV. *Les liaisons analytiques et synthétiques dans les comportements du sujet,* par L. APOSTEL, W. MAYS, A. MORF et J. PIAGET. PUF, Paris, 1957, 144 pp.
c) IX. *Les apprentissages des structures logiques,* par A. MORF, J. SMEDSLUND, VINH BANG et J. S. WOHLWILL. PUF, Paris, 1959, 138 pp.
d) X. *La logique des apprentissages,* par M. GOUSTARD, P. GRECO, B. MATALON et J. PIAGET. PUF, Paris, 1959, 195 pp.
e) *Implication, formalisation et logique naturelle,* par E. W. BETH, J. B. GRISE, R. MARTIN, B. MATALON, A. NAESS et J. PIAGET. PUF, Paris, 1962, 189 pp.
f) *Théorie du comportement et opérations,* par D. E. BERLYNE et J. PIAGET. PUF, Paris, 1960, 127 pp.
3. *Biologie et connaissance.* N.R.F., Gallimard, Paris, 1967, 430 pp.
4. *La Psychologie de l'intelligence.* A. Colin, Paris, 1956, 210 pp.
5. *Le langage et les opérations intellectuelles,* in *Problèmes de psycho-*

linguistique. **Symposium de l'association de psychlogie scientifique de langue française.** PUF, Paris, 1963, pp. 51-62.
6. *La formation du symbole chez l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, Paris, 1945.
A. PICK (cf. index).
E. PICHON (cf. index).
A. PINLOCHE : *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques.* Didier, Paris, 1940.
R. L. POLITZER : *Teaching French.* Blaisdell Publishing company, N. Y., Toronto, London, 2nd ed., 1965, 177 pp.
B. POTTIER : 1. (cf. index).
2. *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales.* Pub. ling. de la Fac. des Lettres et de Sciences Hum. de Nancy, 1962, 46 pp.
Luis J. PRIETO : *Messages et signaux.* PUF, Paris, 1966, 165 pp.
W. VAN O. QUINE : *Word and objects.* N. Y., Technology press, of the M.I.I. and John Wiley, New York, 1960.
W. M. RIVERS : *The psychologist and the foreign language teacher.* Chicago U.P., Chicago, 1964, 212 pp.
E. S. ROBINSON (cf. index).
A. ROCHE : *L'étude des Langues vivantes.* PUF, Paris, 1955, 125 pp.
M. ROUANET : *Les chaînes de Markow en Psychologie. Introduction aux modèles stochastiques d'apprentissage.* Bull., C.E.R.P., 1960, 9, pp. 399-431.
P. SANDIFORD (cf. index).
E. SAPIR : *Language.* Harcourt, New York, 1949, 242 pp.
S. SAPORTA et J. R. BASTIAN : *Psycholinguistics.* Holt, New York, 1961.
S. SAPORTA : *Linguistic structure as a factor and as a mesure in word association,* in *Associative processes in verbal behavior.* J. J. JENKINS ed., pp. 210-213, Univ. of Minnesota, 1955, Ronéo.
S. K. ŠAUMJAN : *La cybernétique et la langue,* in *Diogène 51.* **Problèmes du langage.** Gallimard, Paris, 1965, pp. 137-153.
F. DE SAUSSURE (cf. index).
A. SAUVAGEOT : *Les procédés expressifs du français contemporain.* Klincksieck, Paris, 1957, 242 pp.
A. SECHEHAYE : *Essai sur la structure logique de la phrase française. Coll. linguistique* de la **Sté linguistique de Paris.** Lib. ancienne. Éd. Champion, Paris, 1950, 236 pp.
C. SERRUS : *La langue, le sens, la pensée.* Paris, 1941.
C. E. SHANNON : *A mathematical model theory of communication.* **Bell. Syst. tech.,** S., 1948, 27, pp. 379-423 et 623-656.
C. S. SHERRINGTON (cf. index).
M. M. SHIRLEY (cf. index).
H. SINCLAIR DE ZWART : *Acquisition du langage et développement de la pensée.* **Coll. Sciences du Comportement.** Dunod, Paris, 1967, 166 pp.
B. F. SKINNER : 1. (cf. index).
2. *The behavior of organism.* Appleton, New York, 1938.
P. SMOCZYNSKI (cf. index).
W. STERN et C. STERN (cf. index).
S. S. STEVENS (cf. index).
L. C. STRAYER (cf. index).
L. TESNIÈRE : 1. *Éléments de syntaxe structurale.* Klincksieck, Paris, 1959, 677 pp.
2. *Esquisse d'une syntaxe structurale.* Klincksieck, Paris, 1953, 29 pp.
F. THOMAS : *Perspectives psycho-pédagogiques sur l'acquisition des langues étrangères,* in **Langues modernes,** Paris, 49, 10, 21.
E. L. THORNDIKE (cf. index).
L. P. THORPE, A. M. SCHMUELLER (cf. index).
K. TOGEBY : *Structure immanente de la langue française.* Larousse, Paris, 1965, 207 pp.
E. C. TOOLMAN (cf. index).
A. TOMATIS (cf. index).
A. TROUSSEAU (cf. index).

S. Ullman : *Précis de sémantique française.* PUF, Paris, 1952, 334 pp.
R. Valin : 1. (cf. index).
2. *La méthode comparative en linguistique historique et en psychomécanique du langage.* Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1964, 57 pp.
J. Vendryes : *Le langage. Introduction linguistique à l'histoire.* 2e éd., Paris, 1950, xxx-461 pp.
G. Viaud (cf. index).
J. P. Vinay, J. Darbelnet : *Stylistique comparée du Français et de l'Anglais.* Didier, Paris, 1958 ; Harrap, Londres, 1960, 331 pp.
R. L. Wagner, J. Pinchon (cf. index).
H. Wallon et E. Ewart-Chmielniski : *Les mécanismes de la mémoire en rapport avec les objets.* PUF, Paris, 1951, 116 pp.
H. Wallon : *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée.* Flammarion, Paris, 1942.
W. V. Wartburg : *Problèmes et Méthodes de la linguistique.* PUF, Paris, 1963, 2e éd., 262 pp.
J. T. Waterman : *Perspectives in Linguistics.* Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1963, 105 pp.
Watt (cf. index).
C. Wernicke (cf. index).
M. Wertheimer : 1. (cf. index).
2. *Productive thinking.* 2nd ed., Harpek, New York, 1953.
M. West : 1. *The adult learner.* E.L.T., 11, 50, 56.
2. *Learning English as behaviour.* E.L.T., 15, 30, 10 ; E.L.T., English Language Teaching, Oxford U.P.
R. H. Wheeler (cf. index).
A. A. Wolf et E. G. Wolf : *Feed-back processes in the theory of certain speech desorders,* **Speech Pathol. ther.,** 1959, 2, 48.
W. V. Woerkom (cf. index).
R. S. Woodworth : 1. (cf. index).
2. *Psychologie expérimentale.* 45e éd., Trad. française, Ch. XV. *L'Association.* PUF, Paris, 1949.
B. L. Whorf : *Language, thought and Reality.* M.I.T. and Wiley, New York, 1956.
W. Wundt (cf. index).

Revues, Publications diverses

Études de linguistique appliquée, publiées par B. Quemada. Didier, Paris.
N° 1, 1960, 167 pp.
N° 2, 1960, 178 pp.
N° 3, 1964, 162 pp.
N° 4, 1966, 194 pp.
Statistique et Analyse linguistique, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Strasbourg. PUF, 1966, 134 pp.
Le Français fondamental. Ministère de l'Éducation Nationale.
Les études philosophiques :
1. *Le langage,* PUF, n° 4, 1958.
2. *La cybernétique.* PUF, n° 2, 1961.
Modern foreign language teaching. International Conference Berlin, Nov. 1964, Part 2, Part 3.
Actes du premier colloque international de linguistique appliquée, organisé par la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Nancy, 26-31 octobre 1964. Nancy, 1966, *Annales de l'Est,* 360 pp.
Langage. Didier, Larousse :
N° 1, Mars 1966, *Recherches sémantiques* (Dir. Tavetan Todorov), 128 pp.
N° 2, Juin 1966, *Logique et linguistique* (Dir. E. Cosmet, O. Ducrot, J. Gattegno), 128 pp.
N° 4, Décembre 1966, *La Grammaire générative* (Dir. N. Ruwet), 128 pp.
N° 5, Mars 1967, *Pathologie du langage* (Dir. J. Dubois, L. Rigaray, P. Marcie, H. Hecaen), 128 pp.
La linguistique, n° 2, 1965 (Dir. A. Martinet), 145 pp.
Europe, Mai-Juin 1965. *La cybernétique et les enseignants.*

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 9

INTRODUCTION 11

LIVRE I

L'ACQUISITION DE LA LANGUE MATERNELLE

Préambule 35

CHAPITRE I. Les étapes 37
Le prélangage 38
Le petit langage 46
Le langage 52

CHAPITRE II. Caractères spécifiques de l'acquisition de la langue maternelle 59

CHAPITRE III. Nature de la connaissance de la langue maternelle 68
Le plan linguistique 69
Le plan de la parole 76

LIVRE II

L'ACQUISITION DE LA LANGUE SECONDE

Première partie

Typologie générale de l'acquisition de la langue seconde

CHAPITRE I. Les conditions de l'acquisition 95
Vue d'ensemble 96

Rapports dynamiques entre l'individu et la langue 100
L'acquisition de la langue seconde engage la totalité de la personnalité de l'individu .. 103

CHAPITRE II. Théorie des moments et des niveaux 105
Les trois moments de l'acquisition 106
- l'intégration 107
- l'assimilation 109
- la restitution 112
Les niveaux de l'acquisition 114
Ordre des démarches d'acquisition de la langue seconde 117

CHAPITRE III. Les mécanismes d'acquisition 118

Deuxième partie

L'acquisition de la langue seconde comme moyen de communication

A. — LES COMPORTEMENTS

CHAPITRE I. Les attitudes du débutant 123
Le comportement extérieur 126
Le comportement verbal 136

CHAPITRE II. Le moment de la restitution 143
Analyse des faits de déformation 144
Importance de l'étude des obstacles 150
Nature et étendue du substrat 155
Rôle du substrat dans le comportement global du débutant 163
L'élimination 165

CHAPITRE III. Le moment de l'intégration 169
Préalable 170
Les mécanismes de l'intégration 172

- la compréhension et l'audition 172
- la formation des schèmes audito-moteurs 188

CHAPITRE IV. Le moment de l'assimilation 193
Les processus intellectuels non apparents de l'acquisition 193
L'abstraction 195
La généralisation 197
La systématisation 205
Point de vue d'ensemble sur le mécanisme de généralisation-systématisation 210

B. — LES CONDUITES VERBALES

Préambule 211

CHAPITRE I. La rétention 213
A la fin du 1er degré 215
Enquêtes complémentaires (fin du 2e mois du IIe degré) 234
Acquisitions spécifiques du IIe degré 241
Comparaison entre les rendements de la rétention au Ier et au IIe degrés 246

CHAPITRE II. Les mécanismes de synthèse du premier niveau 252
Fréquence et disponibilité 254
Le recodage 263
L'auto-contrôle 271
Les phénomènes de décharge 288

Troisième partie

L'acquisition de la langue seconde comme moyen d'expression

CHAPITRE I. De la communication à l'expression 293

CHAPITRE II. Traitement du corpus acquis au premier niveau 303

Préambule 307
Déformations les plus fréquentes touchant les systèmes les plus organisés de la langue. 308
L'action des mécanismes déformants 331
Évaluation numérique globale des facteurs de déformation 351

CHAPITRE III. La notion de progression au second niveau. 359
Préambule 361
La progression dans l'acquisition des mécanismes déterminant l'emploi des outils linguistiques 362
- la rétention 362
- la sémantisation des systèmes 363
- la disponibilité des acquisitions verbales. 366
- l'auto-contrôle 374
Enquêtes de synthèse 376
- analyse des résultats 377
- la correction des énoncés 378
- la disponibilité 382
- processus de subjectivisation de l'acquis. 392
- synthèse des mécanismes mis en cause par l'acquisition 394

CHAPITRE IV. La connaissance active du lexique au niveau avancé 396
Préambule 398
La connaissance du signe 399
La réponse au stimulus constitué par le signe. 413
Synthèse de ce chapitre 429
- la disponibilité active 429
- la disponibilité passive 430

CHAPITRE V. Typologie de la langue seconde comme moyen d'expression 432
Préambule 433
La réduction de la déformation 434
Le recodage 437
La diversification 439
La subjectivisation 440
La disponibilité sélective 443

L'auto-contrôle 448
L'auto-construction du savoir verbal 449
Conclusions 451

Quatrième partie

Les aspects neurophysiologiques de l'acquisition de la langue seconde

Préambule 453

CHAPITRE I. Conditionnement et apprentissage 455
Les théories du conditionnement 456
Les bases neurophysiologiques du conditionnement et de l'apprentissage 465

CHAPITRE II. L'acquisition de la langue seconde envisagée comme un apprentissage 473
Les positions théoriques 474
Les données anatomiques et physiologiques. 481

CHAPITRE III. La formation des automatismes verbaux au cours de l'acquisition de la langue seconde .. 493
L'adaptation audito-articulatoire 494
Les mécanismes complémentaires 503
- l'association 504
- la restructuration 509
- l'anticipation 517

CHAPITRE IV. Caractères spécifiques de la formation et du fonctionnement des automatismes dans la langue seconde 525
Rôle de la langue maternelle dans les processus d'automatisation 525
Les étapes de formation de l'automatisation. 526
Les facteurs de l'automatisation 529
Le fonctionnement des processus automatiques dans la langue seconde 533
Conclusion 535

LIVRE III

CONCLUSIONS

Préambule 539

CHAPITRE I. La place de la langue seconde dans le comportement verbal global du sujet 540
Exposé des motifs 541
Établissement de l'enquête 542
Dépouillement de l'enquête 546
Analyse des résultats 547
- composition de la population de « 1000 » retenue définitivement 547
- présentation statistique des réponses .. 548
- résultats statistiques globaux 548
- comparaison des performances obtenues par le groupe des hommes avec celles du groupe des femmes 555
- comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon l'organisation de leurs études 558
- comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon les âges .. 559
- comparaison des performances obtenues par les sujets groupés selon leur langue maternelle 560
- résultats obtenus par le groupe des étudiants résidant dans une famille française au moment de l'enquête 562
- rapport entre :
  1) la qualité d'audition 563
  2) le rôle de la traduction 563

Conclusions 565

CHAPITRE II. Les caractères spécifiques de l'acquisition et de la connaissance de la langue seconde 566
L'acquisition de la langue maternelle et l'acquisition de la langue seconde 567

Conséquences 569
Les mécanismes qui déterminent l'acquisition de la langue seconde 571
Les limites de l'acquisition 573

CHAPITRE III. Considérations pédagogiques 575
Préambule 576
Les bases de la pédagogie de la langue seconde 576
Les habitudes pédagogiques actuelles 590
Perspectives méthodologiques 595

INDEX DES TERMES 601

INDEX DES NOMS D'AUTEURS ET DES OUVRAGES CITÉS 607

BIBLIOGRAPHIE 613

Vu, le 23 juin 1967 :

Le Doyen de la Faculté des Lettres
et Sciences Humaines
de l'Université de Paris (Sorbonne)

Marcel DURRY.

Vu et permis d'imprimer

Le Recteur de l'Académie de Paris,

Jean ROCHE.

Imprimerie A. Bontemps, Limoges (France) — Dépôt légal : 1er trimestre 1969